جامعة القديس يوسف
كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة
معهد الآداب الشّرقيّة
بيروت

الضّعف في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في محافظة مسقط : مظاهره وأسبابه

رسالة ماجستير في التّربية

أعدّتها
سلوى بنت عبد الأمير بن سلطان
وأشرف عليها
أ.د. هبة شبارو سنّو

٢٠٠٩

الإهـــداء

إلى روح والدي رمز البّر والوفاء، داعيةً له بالرّحمة والمغفرة ومردّدةً قول الله تعالى :
" رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِمَنْ دَخَلَ بَيْتِيَ مُؤْمِنًا وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَـــاتِ وَلا تَزِدِ الظَّالِمِيـــنَ إلاَّ تَبَارًا ".

إلى والدتي حفظها الله ورعاها.

إلى زوجي العزيز الذي علّمني أنْ أرتقي سلّم الحياة بحكمته وبصيرته وصبره.

إلى أولادي باسمة ولمياء وعلاء.

إلى كل من وقف بجانبي ليساعدني، ويشدّ على يديّ.

إلى جميع المعلّمات والمعلّمين الذين عملت معهم طوال سنوات خدمتي في التّربية.

إلى أبنائي وبناتي التّلاميذ والتّلميذات الذين تعلّمت منهم الكثير.

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا الجهد.

الطّالبة

سلوى بنت عبدالأمير بن سلطان

فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

تابع فهرست المحتويات

فهرست الملاحق

فهرست الجداول

تابع / فهرست الجداول

المقدّمة

اللّغة هي الوسيلة الوحيدة التي تسجّل بها الأمم علومها، وتدوّن آدابها، وتكتب تاريخها، وتستوعب نتاج عقول أبنائها في مختلف نواحي النّشاط البشريّ، فبوساطتها نفكّر، ومنْ خلالها نتواصل ونتفاهم مع الآخرين، ونستوعب نتاج غيرنا الفكريّ والحضاريّ، وللّغة دورٌ أساسيٌّ في حياة الفرد بصورة عامّة والمتعلّم بصورة خاصّة، فعن طريقها تنمو شخصيّة المتعلّم، ويتفاعل مع بيئته ومجتمعه، ويكتسب المعلومات والمعارف المختلفة، بالإضافة إلى الاتّجاهات، والقِيَم، والمُثُل، وأنماط الخبرات والسّلوك.

وللّغة العربيّة مكانة خاصّة في حياة العرب والمسلمين، فهي لغة القرآن الكريم، والحفاظ عليها يَعني الحفاظ على التّراث العربيّ والإسلاميّ، ولمّا كانت اللّغة من أهّم وسائل التّعليم، فإنّها تأخذ مكانة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة بالوطن العربيّ بصورة عامّة، وفي سلطنة عُمان بصورة خاصّة، يهدف إلى تنمية قدرات التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة في الإملاء، وإجادة الكتابة بخطٍّ واضح ومقروء، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على التّعبير الكتابيّ عمّا يمتلكونه من أفكار وانفعالات في وضوح ودقّة.

ومن المبادئ المتّفق عليها في التّربيّة أنّ الأداء اللّغويّ نوعان : أداء إنتاجيّ، وهو حين ينتج الإنسان اللّغة عندما يكون متحدّثًا أو كاتبًا، وأداء استقباليّ وهو حين يكون مستمعًا أو قارئًا [١]. وبناءً عليه اندرجت مهارات اللّغة في المنهاج المدرسيّ تحت أربعة عناوين هي : الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، يؤثّر كلّ منها في الآخر ويتأثّر به، فالضّعف في إحدى هذه المهارات يؤدّي إلى قصور في الاتّصال الاجتماعيّ، وتعطيلٍ في وظيفة اللّغة.

وتُعَدُّ الكتابةُ منْ أهم ما توصّل إليه الإنسان من اكتشافات، فبوساطتها استطاع الإنسان أنْ يسجّل تراثه، وأنْ يستفيد منْ ماضيه وحاضره، وينقل حضارته، وتاريخه للأقوام التي تلته، فلولا اللّغة المكتوبة لضاعت خبرات الأجيال المتلاحقة، فبها تُوَثَّقُ المعارفُ والعلوم المختلفة؛ لتصبح سهلة التّداول بين العلماء والباحثين.

وقد ظهرت أهميّة تعليم الكتابة في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، في كونها نتاج ما حصّله المتعلّمون واكتسبوه من مهارات لغويّة، فهي نتيجة لكلّ نشاط يمرّون به، ينمو ويتطوّر بنموّهم، فضَعف التّلاميذ في الكتابة منذ الصّغر قد يلازمهم طوال سني حياتهم، وربّما يصحبهم في حياتهم العمليّة بعد تخرّجهم.

إنّ الضّعف في الكتابة يؤثّر في مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلميذ؛ فكثرة الأخطاء في الكتابة تحدّ من قدرة التّلميذ على التّعبير عن أفكاره، والوقوف على أفكار غيره، وقد يؤدّي الخطأ في الإملاء، أو في التّعبير إلى تغيير في المعنى، وعدم وضوح أفكار التّلميذ، وبالتّالي يصعب فهم

---

(١) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي، ٢٢ .

المعلّم لها، فقد يقصد التّلميذ في كتابته شيئًا، بينما يفهمه المعلّم على نحو آخر، وقد دلّت بعض الدّراسات التّربويّة أنّ درجة التّلميذ في الاختبار تتأثّر نتيجة الأخطاء الكتابيّة لديه (١).

كما أنّ الضّعف في الكتابة يحدّ من طلاقة التّلميذ في القراءة، فكثيرًا ما يكون الخطأ في القراءة سببه خطأ في الكتابة، ممّا يترتّب عليه ضعف في بقيّة مهارات اللّغة العربيّة، وكذلك ضعف في المواد الدّراسيّة الأخرى (٢).

وقد دلّت بعض الدّراسات إلى أنّ شكل الكتابة وجمال الخطّ عاملان مؤثّران في تقدير درجات التّلاميذ التي تضمّ حقائق ومعارف عامّة، فإذا كان لدى المعلّم عملان كتابيّان في مستوى واحد، فإنّ الخطّ يكون العامل المميّز بينهما في تقويم المعلّم لهما (٣).

وبالرّغم منْ كلّ ما تقدّم عن أهميّة الكتابة وضرورة تأكيد مهاراتها المختلفة، فإنّ تعليم الكتابة يواجه بعض الصّعوبات التي تَعُوق عمليّة التّعلّم في ما يتعلّق بقواعد الإملاء، وصحّة التّعبير، وقد أصبح الخطأ في اللّغة همًّا يشغل بال التّربويّين، وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات والكثير من أبناء الأمّة الحريصين على اللّغة، وزادت الشّكاوى في كثير من البلدان العربيّة، فمن المؤسف أنْ يكون تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ غير قادرين على كتابة فقرة واحدة من دون أخطاء إملائيّة أونحويّة أو صرفيّة أو دلاليّة، بل امتدّت هذه الأخطاء إلى طلاب الجامعات، فقد أكّدت دراسات كثيرة تفشّي ظاهرة أخطاء الرّسم الكتابيّ بين الطّلاب الملتحقين بقسم اللّغة العربيّة بكلّيات التّربية، ممّن يُعدّون لتدريس هذه المهارات اللّغويّة للتّلاميذ (٤).

وإذا ما تقصّينا أسباب ضعف تلاميذنا، فسنجد عدّة عوامل تؤدّي إلى هذا الضّعف منها: اختلاف مستويات المعلّمين قوّة أو ضعفًا، واهتمامًا أو تهاونًا، فالمعلّمون الذين تلقّوا المساقات التّربويّة سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، ولم يتمكّنوا من تطبيق الكمّ الهائل من المعارف النّظريّة، وتفعيلها في الصّفّ، يختلفون في الأداء عن المعلّمين الذين يحرصون على الإنماء المهنيّ، فاكتساب الكفايات التّدريسيّة واللّغويّة، لا ينتهي بانتهاء حصول المعلّم على الإجازة، إنّما يمتدّ طيلة حياته المهنيّة المتجدّدة، والمتفاعلة مع معطيات العلوم التّربويّة وعلم النّفس، ومع خبراته، ومعاناته اليوميّة النّابعة من لقاءاته المستمرة بالتّلاميذ والزّملاء وأولياء الأمور، وبالإضافة إلى ذلك نجد الازدواجيّة اللّغويّة بين العاميّة واللّغة العربيّة الفصيحة، فاهتمام المجتمع أصبح منصبًّا على تعليم اللّغات الأجنبيّة، لدرجة الافتخار بها، والتّحدّث بها مع الأبناء، ويزداد الأمر خطورة أنّها وضعت مادّة دراسيّة ضمن مقرّر الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ قراءة وكتابة، في الفترة التي لم يصل

---

(١) محمد الظّفيري " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **المجلّة التّربويّة**،ع ٦٣، ١٩٥ ــ ١٩٦.

(٢) وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ع ١٩، ٢٧.

(٣) علي مدكور، " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة " ، **دراسات تربويّة**، مج ٤، ج ١٦، ٩٦.

(٤) دراسة قام بها " أحمد إبراهيم " في كلّيتي التّربية بأسيوط وقنا بعنوان " **الأخطاء الإملائيّة الشّائعة** "، **دراسات تربويّة**، مج ٤، ج ١٦، ٩٦.

فيها التّلميذ إلى إجادة لغته الأمّ، وهذا ما لا يحدث في الدّول الأجنبيّة المتقدّمة في التّعليم مثـــل : فرنسا، وهولندا، وسويسرا، وتركيا، والشّيك [١].

وإذا كانت مهارات الكتابة من المهارات الأساسيّة للتّلاميذ، ووســـيلة من وســـائل الاتّـــصال والتّعبير عن الأفكار، فإنّه من المفيد أنْ يُدْرَسَ واقع الكتابة في صفوف الحلقة الأولى من التّعلـــيم الأساسيّ؛ لمحاولة حصر الأخطاء الكتابيّة والإملائيّة الشّائعة، والكشف عن مظاهر الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وتقصّي أسباب الضّعف فيها.

أولاً ــ إشكاليّة الدّراسة وأسئلتها

أشار الواقع الميدانيّ في سلطنة عمان إلى وجود ضعف في القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولـــى من التّعليم الأساسيّ، كشفت عنه الدّراسة التي قامت بها وزارة التّربية والتّعليم عام (٢٠٠٥)، وقد ظهر هذا الضّعف في أخطاء القراءة الجهريّة المختلفة مثـــل : الإضـــــافة والحـــذف، والإبـــدال، والتّكـــرار، والقـــراءة المتقطّعـــة، والأخطـــاء الصّـــرفيّة والنّحويّة بنســـب عالية تراوحـــت بين (٧٦,٥% ــ ٩١%) ، إلـــى جانب الضّـــعف الشّـــديد فـــي إتقانهـــم كفايـــات فهـــم المقـــروء (القراءة الصّامتة)، التي تراوحت نســـبتها إلى ما بين (٣٧% ــ ٧٣%) ، وهـــي دون المـــستوى المأمول [٢].

ونظرًا للارتباط الوثيق بين مهارتي القراءة والكتابة، فقد أوصت هذه الدّراسة بضرورة إجراء دراسة لتعرّف مستويات تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مهارات الكتابة، وتـــشخيص نقاط القوّة والضّعف فيها، وتعرّف أسبابها، وتقديم مقترحات لعلاجها، تلتها دراستان، كشفت الأولى عن ضـــعف هؤلاء التّلاميذ في مهارات التّعبير الكتابيّ اللاّزمة لهم، وأوصت بـــضرورة إعـــداد دراسة تشخيصيّة للكشف عن مواطن ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، ومعرفـــة مـــدى تمكّـــن المعلّمين أنفســـهم من مهـــارات التّعبير الكتابيّ، وطريقة تدريسه [٣]. أمّـــا الدّراسة الثّانيـــة فقـــد كشفت عن ضعف التّلاميذ في مهارات التّعبير الكتابيّ، وقد أعزت هذا الضّعف إلى القصور فـــي المنهاج، وطريقة تدريس التّعبير[٤]. إلاّ أنّ الدّراستين لم تتطرّقا إلى الأخطاء الكتابيّة والإملائيّـــة الشّائعة بين التّلاميذ، والبحث عن أسبابها.

إنّ هذا الضّعف الملحوظ لدى التّلاميذ في القراءة والكتابة، حدا بالمسؤولين في وزارة التّربيّة والتّعليم إلى تفعيل توجيهات جلالة السّلطان للنّهوض بالمستوى التّحصيليّ للتّلاميذ في مادة اللّغـــة العربيّة، والاهتمـــام بتجويد تدريســـها، فأصـــدر وزير التّربية والتّعلـــيم القـــرار الوزاريّ رقـــم

---

[١] وزارة التّربية والتّعليم، " التّعليم من حولنا "، **مجلة المعرفة**، الأعداد ٥٣، ٨١، ٨٨، ٩٠، ١١٣، ص ١ ــ ١٧.

[2] وزارة التّربية والتّعليم، **الضّعف القرائيّ**، ٥، ١١٧.

[٣] هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ**، هــ .

(4) Masoma Al – Ajmi, **Teaching and Learning Arabic Writing** ,175.

(٢٣ / ٢٠٠٨) بتشكيل لجان تطوير الأداء اللّغويّ للتّلاميذ في صفوف التّعليم الأساسيّ الممتدّة من الصّفّ الأوّل حتى الصّفّ العاشر، تحت إشرافه المباشر، ومتابعته المستمرة، والارتقاء بأداء العاملين في الحقل التّربويّ من مشرفين ومعلّمين، ومعالجة ما بدا من ضّعف في مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التّلاميذ (١).

وللتّأكد من وجود مشكلة قائمة فعلاً، وجديرة بالدّراسة، قمنا باستطلاع رأي المعلّمات والمشرفات التّربويّات في الميدان، وقد أفادت ملاحظاتهن أنّ إتقان التّلاميذ مهارة الكتابة أقلّ في مستواه من إتقانهم مهارة القراءة.

ولمّا كانت الكتابة أرقى مهارات اللّغة، كان من الضّروري أنْ تنال نصيبًا وافرًا من الاهتمام في تدريسها، أو بمتابعة التّلاميذ فيها، وتحديد مستويات أدائهم ثم تعرّف مظاهر القوّة والضّعف لديهم، والنّظر في الأسباب التي تعيق تقدّمهم، واقتراح الأساليب الكفيلة بتطوير تعليم مهاراتها، حتى يتقنها جميع التّلاميذ، باعتبارها مهارة أساسيّة يعتمد عليها نجاح التّلاميذ في المواد المختلفة، وسعيًا إلى تعرّف الأخطاء الشّائعة في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، جاء التّفكير بضرورة إجراء دراسة ميدانيّة لتشخيص هذا الضّعف.

أمّا المبرّرات الأخرى التي شجّعت على القيام بهذه الدّراسة ما يأتي :

أ ــ تطوير التّعليم القائم في ظلّ تطبيق التّعليم الأساسيّ الذي يهدف إلى إعادة تشكيل المتعلّم العُمانيّ على أساس تنمية التّفكير والتّعبير، وتكوين المهارات، لا على أساس الحفظ.

ب ــ اعتماد طريقة جديدة في تدريس اللّغة العربيّة، وهي الطّريقة التّوليفيّة التي تجمع بين الطّريقتين : التّحليليّة والتّركيبيّة، بعد أنْ كان منهج اللّغة العربيّة معتمدًا على طريقة التّدريس الكلّيّة القائمة على التّعلم من الكلّ إلى الجزء.

ج ــ التّبكير في تدريس اللّغة الأجنبية بدءًا من الصّفّ الأوّل الأساسيّ، اعتبارًا من العام الدّراسيّ (١٩٩٨ ــ ١٩٩٩)، وقد يكون لهذه الخطوة تأثيرٌ في تعليم اللّغة الأمّ عند بعض التّلاميذ (٢).

في ضوء المعطيات السّابقة يمكن تحديد إشكاليّة الدّراسة في تعرّف مظاهر الضّعف في مهارات الكتابة الثّلاث : الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ المقيّدين ضمنًا في المدارس الحكوميّة في العام الدّراسيّ (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨)، ويشمل ذلك مدارس الولايات السّتّ التّابعة لمحافظة مسقط العاصمة، وهذه الولايات هي : مسقط، ومطرح، وبوشر، والسّيب، والعامرات، وقُريّات، ثم تفسير هذه الظّاهرة في ضوء أسبابها وعواملها؛ لنمهّد الطّريق لمن يرغب في علاج هذه الظّاهرة، ولنسهم في إيجاد حلّ لتلك المشكلة قمنا بصياغة مجموعة من التّساؤلات الرّئيسة نوردها في ما يأتي :

---

(١) " تشكيل لجان لمتابعة الأداء اللّغويّ بالمدارس "، **جريدة عمان**، ع ٩٧٨٠، ٢.

(٢) المقصود باللّغة الأم : اللّغة الأصليّة أو الأولى على المستوى القوميّ، وهي اللّغة الفصحى بالنّسبة للعربيّة.

١ ــ ما عيوب الخطّ الشّائعة في كتابة تلاميذ الحلقة الأولى مِنَ التّعليم الأساسيّ ؟

٢ ــ ما أهم مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى مِنَ التّعليم الأساسيّ مِنْ وجهة نظر معلّمة المجال الأوّل ؟

٣ ــ ما نسبة شيوع كلّ خطأ من أخطاء الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

٤ ــ ما أهم مظاهر الضّعف في التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

٥ ــ ما أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة من وجهة نظر أولياء الأمور، والمشرفات التّربويات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُوَل، ومعلمات المجال الأوّل ؟

أمّا الأسئلة الفرعيّة المنبثقة من هذه الأسئلة الرّئيسة فهي :

١ ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس ؟

٢ ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى مستوى التّحصيل الدّراسيّ لديهم ؟

٣ ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى التحاق الأطفال بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسيّ ؟

٤ ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى اللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت ؟

٥ ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس ؟

ثانيًا ــ فرضيّات الدّراسة

تأتي الإجابة عن التّساؤلات الرّئيسة السّابقة في ضوء الدّراسة الميدانيّة التي سيتمّ تنفيذها على الفئات المستهدفة في الدّراسة، أمّا الأسئلة الفرعيّة فيمكننا إجابتها وفق الفرضيّات التي انبثقت من تلك التّساؤلات وهي :

١ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس.

٢ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى مستوى التّحصيل الدّراسيّ لديهم.

٣ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى التحاق الأطفال بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة.

٤ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء الإملاء وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى اللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت.

٥ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس.

ثالثًا ـ منهجيّة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها، سيتمّ اعتماد المنهج الوصفيّ القائم على وصف الظّاهرة كما هي في الواقع، دون تغيير في الظّروف المحيطة بها، وجمع البيانات عنها وتحليلها ثمّ تفسيرها، كما سنعتمد أساليب القياس الآتية :

أ ـ أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis Approach)

هو الأسلوب المعتمد للوصف الموضوعيّ الكمّيّ والكيفيّ لما تتضمّنه الكتب[١]. وسوف نقوم بمسح شامل لكتب اللّغة العربيّة " أحبّ لغتي " المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ الممتدّة من الصّف الأوّل حتى الصّف الرّابع؛ لمعرفة ما تتضمّنه من موضوعات وتدريبات كتابيّة، ثمّ الحكم على مدى تناسبها مع المستوى العقليّ للتّلاميذ.

ب ـ أسلوب الملاحظة (Observation)

يقوم هذا الأسلوب على مشاهدة الظّاهرة كما هي في الواقع، وتسجيل الأحداث كما وقعت بشكل طبيعيّ، من دون تغيير في الظّروف المحيطة بها [٢]. وسيتمّ ذلك من خلال زيارة المعلّمات في الصّفوف.

ج ـ أسلوب تحليل الأخطاء (Error Analysis Approach)

يقوم هذا الأسلوب على فكرة تجميع الأخطاء وحصرها، وتصنيفها إلى أنواع ثمّ تحليلها لتحديد أسباب هذه الأخطاء، وقد أصبح هذا الأسلوب من الأساليب الشّائعة بين علماء تعليم اللّغة، ويهدف إلى توفير البيانات التي يمكن من خلالها التّوصل إلى استنتاجات علميّة تتعلّق بعمليّة اكتساب اللّغة ومراحلها، ومراحل تحليل الأخطاء ثلاث : التّعرف والوصف والتّفسير، وهي تعتمد بصورة منطقيّة على بعضها البعض [٣].

د ـ أسلوب المسح (The survey Technique)

يسمح هذا الأسلوب بجمع المعلومات من عيّنة كبيرة من النّاس بشكل سريع، ويمكن الحصول على معلومات موثوقة وصادقة، إذا ما خُطِّطَ له تخطيطًا دقيقًا عن طريق الرّجوع إلى المراجع العلميّة المتخصّصة، وبناء الأداة المناسبة واختبارها ميدانيًّا، ثمّ تنفيذها والعمل على تحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها وتفسيرها [٤].

---

[١] دونالد آري وآخرون، **مقدّمة للبحث في التّربية**، ٥١٧.

[٢] دونالد آري وآخرون، م.ن، ٥٢٧.

[٣] عبده الرّاجحي، **علم اللّغة التّطبيقيّ**، ٥٠ ـ ٥٧.

[٤] دونالد آري وآخرون، **مقدّمة للبحث في التّربية** ، ٤٧٣.

رابعًا ـــ أقسام الدّراسة

تقتضي طبيعة الدّراسة أنْ تكون في مقدّمة، وبابين، وخاتمة، وتتضمّن المقدّمة أهميّة الدّراسة وأهدافها، وإشكاليّتها، والمبرّرات التي دفعت إلى القيام بها، وفرضيّـــاتها، ومنهجيّتهـــا، وتقـويم المصـــادر والمراجع العربيّـــة والأجنبيّة، والمعوقـــات التـــي واجهناهـــا فـــي أثنـــاء الدّراســـة، والمصطلحات الأســـاسيّة، أمّا الباب الأوّل فيتناول المقاربة النّظريّة للدّراســـة، بينمـــا يتناول الباب الثّاني المقاربة الميدانيّة للدّراسة.

ويتضمّن الباب الأوّل فصلين، يتطرّق الفصل الأوّل إلى أدبيّات تدريس الكتابة، نتناول فيـــه مفهوم الكتابة والخطّ والإملاء، وأهميّتها لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، والأهداف العامّة والخاصّة لتدريس هذه المهارات في سلطنة عمان واتّجاهاتها، وسوف يسهم ذلك في تحليل كتابات التّلاميذ، ورصد أخطائهم، وفقًا لقائمة مهارات الإملاء المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى التي قمنا بتصميمها، إلى جانب جدول تصنيف الأخطاء الخطّيّة للتّلاميذ، كما نتطرّق إلى الأســـس اللّغويّـــة والنّفسيّة والتّربويّة اللاّزمة لتدريس مهارة الكتابة، وحيث أنّ دراستنا تتناول الضّعف في الكتابة، فقد أوردنا في هذا الفصل صعوبات الكتابة التي يواجهها التّلاميذ في اللّغة العربيّة، ومظاهر ضـــــعف التّلاميذ في الإملاء؛ ليتسنى لنا تصميم أداتين من أدوات الدّراسة الأولى : استبانة تعرّف مظـــاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، والثّانيّة : استبانة تعرّف أسباب الضّعف في الكتابة.

أمّا الفصل الثّاني فنتناول فيه مفهـــوم التّعبير، وأهداف تدريسه في الحـــلقة الأولى من التّعليم ألأســـاسيّ، واتّجاهاتها في ســـلطنة عمان، وأنواع التّعبيـــر، والأسس التّربويّة لتدريس التّعبيـــر، واســـتراتيجيات تعليمها وتعلّمها، ومراحل الكتابة،وطرق التّصحيح ومعاييرها، ومظاهر الـــضّعف في التّعبير الكتابيّ، وأسباب هذا الضّعف.

نقدّم في آخر الباب الأوّل خاتمة لاستخلاص أهم النّقاط الرّئيسة التي اشتمل عليها هذا الباب، وتوضيح ما أفادت منه الدّراسة الحاليّة.

وقد أفادتنا أدبيّات تدريس مهارات الكتابة في تصميم بطاقة ملاحظـــة أداء معلّم المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى، وسنعتمد هذه الأداة في زيارة معلّمات المجـــال الأوّل في الصّفوف.

ويشتمل الباب الثّاني على تمهيد نتطرّق فيه إلى آليّة تنفيذ الدّراســـة الميدانيّـــة، وفـــصلين، وخاتمة، فالفصل الأوّل يتضمّن التّحليل الكميّ، أي : تحليل نتائج العمل الميـــدانيّ والإحـــصاءات الحسابيّة.

وسيتّم تفسير نتائج الدّراسة ومناقشتها في الفصل الثّاني، وسنختم الدّراسة بخاتمة من محـــورين هما : النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، والحلول المقترحة لحلّ مشكلة الضّعف في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ كما ظهرت من نتائج الدّراسة، والاقتراحات التي نأمل

أنْ تفتح آفاقًا جديدة للباحثين، وبعدها سنثبّت الملاحق وقائمة المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة والأجنبيّة.

وبالاطّلاع على تقسيم محاور الدّراسة، نلاحظ أنّها بدأت بأدبيّات الكتابة بمهاراتها الثّلاث : الخطّ والإملاء والتّعبير، وأهميّتها للتّلاميذ، والتّطرق إلى مظاهر ضعف التّلاميذ فيها، وكذلك أسباب ضعف التّلاميذ فيها، الأمر الذي سيساعدنا في الوقوف على مظاهر الضّعف في الكتابة، وتقصّي أسبابها، من خلال الدّراسة الميدانيّة التي جاءت في التّرتيب بعد عرض المقاربة النّظريّة.

خامسًا ــ أهميّة الدّراسة

أ ــ نشرع منْ خلال هذه الدّراسة في سدّ النّقص في الدّراسات التي تهتمّ بمهارات الكتابة لدى التّلاميذ في وطننا سلطنة عُمان، على أنْ تتعدّى جدوى البحث المحيط الإقليميّ للدّراسة، لتتجاوزه إلى دول منطقة الخليج، حيث يشترك سكّان المنطقة في اللّهجة العاميّة التي تميّزهم عن بقيّة سكّان الدّول العربيّة.

ب ــ تبدو أهميّة الدّراسة في كونها تكشف واقع الرّسم الكتابيّ بجميع مهاراته، وتبحث عن أسباب ضعف التّلاميذ من خلال دراسة الأخطاء الإملائيّة وتعرّف درجة شيوع كلّ خطأ، فقد يكون الخطأ ناتجًا عن ضعف معلّمة المجال الأوّل، أو عن ضعفٍ في تدريب التّلاميذ على سلامة الرّسم الإملائيّ، أو عن ثقل العبء التّعليمي الملقى على عاتق التّلاميذ في اللّغة العربيّة، وقد يكون نتيجة سرعة انتقال المعلّمة من مهارة إلى غيرها من دون تحقّقها من إتقان التّلاميذ المهارة السّابقة، وبخاصّة إذا كانت المهارة الجديدة مترتّبة على المهارة التي تسبقها؛ ممّا يؤدّي إلى ضعفٍ تراكميٍّ لدى التّلاميذ.

ج ــ قد تزوّد الدّراسة العاملين على بناء المناهج التّعليميّة بالمهارات اللّغويّة التي يجد التّلاميذ صعوبة في تعلّمها، والمهارات التي يكثر فيها الخطأ أو يتكرّر؛ للنّظر فيها عند إعداد التّدريبات الكتابيّة في الكتب المُؤلّفة لهذه الفئة مِنَ التّلاميذ.

د ــ قد تزوّد الدّراسة معلّمي اللّغة العربيّة والمشرفين عليها بأنماط الأخطاء الشّائعة في الإملاء، وأسبابها لتساعدهم على تخطّي الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ.

هـ ــ قد تسهم الدّراسة في حلّ بعض المشاكل التي يعاني منها التّلاميذ في مهارات الكتابة، وبالتّالي في رفع مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة، وفي المواد الدّراسيّة الأخرى.

و ــ تظهر أهميّة هذه الدّراسة في أنّها الدّراسة الأولى ــ حسب علمنا ــ التي جمعت مهارات الكتابة الثّلاث : الخطّ والإملاء والتّعبير، إلى جانب أنّها تهتمّ بالعمر من ستّ سنوات إلى تسع سنوات (٦ ــ ٩)، إذ أنّ معظم الدّراسات التي اطّلعنا عليها تهتمّ بمهارة واحدة من مهارات اللّغة العربيّة، كما أنّها تهتمّ في دراسات تخصّ تلاميذ المراحل العليا.

سادسًا ــ أهداف الدّراسة

أ ــ تحديد مدى إتقان تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ لمهارات الكتابة الخطّيّة، والمهارات الإملائيّة، ومهارة التّعبير الكتابيّ.

ب ــ تقويم أداء معلّمات المجال الأوّل في ضوء المهارات التّدريسيّة واللّغويّة.

ج ــ معرفة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وتقصّي الأسباب التي تؤدّي إلى حدوثها، ورصد درجة شيوعها.

د ــ العمل على تفادي الأخطاء الإملائيّة الشّائعة بين تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في وقت مبكّر، قبل أنْ تتفاقم المشكلة ويمتدّ تأثيرها إلى المراحل العليا، والعمل على رفع أداء التّلاميذ في المهارات الكتابيّة.

هـ ــ معرفة مدى توافر كفايات الكتابة اللاّزمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في كتب " أحبّ لغتي " المقرّر تدريسها في هذه الصّفوف، وتقديم أسس محدّدة لمراجعتها وتعديلها.

سابعًا ــ تقويم المصادر المراجع والدّراسات العربيّة والأجنبيّة

قمنا في هذا الإطار برصد أسماء المراجع والمصادر التي اطّلعنا عليها، واستفدنا منها، مرتّبة حسب التّوقيت الزّمنيّ لصدورها، وقد تمّ تقسيمها قسمين هما : المراجع والمصادر والدّراسات العربيّة السّابقة، والمراجع والمصادر والدّراسات باللّغة الأجنبيّة.

أ ــ تقويم المصادر والمراجع والدّراسات العربيّة السّابقة

١ ــ المصادر والمراجع العربيّة

(١) نشرت أمان شعراني عام (١٩٨١)، دراستها في كتاب " تعليم اللّغة العربيّة في مدارس بيروت الرّسميّة " ، وقد تناول الكتاب تحديد الطّرائق والأساليب التي تدرّس بها اللّغة العربيّة في الصّفّ الثّالث الابتدائيّ، بقصد الخروج منها باستنتاجات ومقترحات؛ لأجل تحسين اللّغة العربيّة، والرّفع من مستواها، وقد تناولت الباحثة المشكلة استنادًا إلى أساسٍ علميٍّ؛ يعتمد على الدّراسة الميدانيّة، والتّحقيقات، والمقابلات. وقد أفدنا من المنهج الذي اعتمدته الباحثة في دراستها، الذي ارتكز على خمسة مبادئ هي : المسح، والإحصاء، والمقابلات الفرديّة، والملاحظة الشّخصيّة، وتحليل المصادر والمراجع والمستندات إلى جانب دراسة الحالة، كما أفدنا من بعض بنود الاستبانات التي أعددناها، وفي الإطار النّظري للدّراسة، واستفدنا من مناقشتها العوامل البيولوجيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والبيئيّة التي تؤثّر في التّحصيل الدّراسيّ لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

(٢) يعدّ كتاب محمّد صلاح الدّين مجاور " تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة : أُسُسُهُ وتطبيقاته "، الذي صدر عام (١٩٨٣) في الكويت، من المصادر الأساسيّة التي اعتمدنا

عليها في أدبيات البحث؛ نظرًا لأنّ المؤلّف لم يعتمد في ما قدّمـــه على وجهـــة النّظر التي تختلف فيها الآراء، ولكنه اعتمد على نتائج البحث العلميّ، والدّراسات التّجريبيّة، وقد تمكّنا الاستفادة من الجزء الأوّل الذي بيّن المؤلّف فيه أهميّة التّعليم المبكّر للطّفل، وأهميّة المدرسة الابتدائيّة، أمّا في الجزء الثّانيّ فقد استفدنا من الفصـــل الذي ركّز فيه على أهميّـــة الكتابـــة بمهاراتها المختلفة وبخاصّة الخطّ.

(٣) تعدّ دراسة (محمود عابدين، ومصطفى رسلان، ١٩٨٩) في " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ الصّـــفوف الثّلاثة العليا (الرّابع والخامس والسّادس) من المرحلة الابتدائيّة في سلطنة عُمان "، أوّل دراسة لتعرّف الأخطاء الشّائعة في الإملاء في بيئتنا العمانيّة، ممّـــا شـــجّعنا على الرّجوع إليهـــا، وقد تميّزت الدّراســـة بأنّ الباحثَيْن قامـــا بإجراء دراســـة استطلاعيّة على خمسين تلميذًا وتلميذة من الصّفّ الرّابع الابتدائيّ، كما أنّ البـــاحثَيْن قامـــــا باختبـــار التّلاميذ اختبارًا متدرّجًا، بعد تعديله بما يتناسب مع البيئة العمانيّة.

واستطعنا تحديد نسبة الخطأ الشّائع للأخطاء في الدّراسة، أســـوة بهذه الدّراســـة، إذ أنّ معظم دراسات الأخطاء الشّائعة في الفروع العلميّة غير اللّغة العربيّـــة مثل : الرّياضيّـــات والعلوم وغيرهما، قد اتّفقت على تحديد الخطأ الشّائع بنســـبة ٢٥%، ورأى الباحثان أنّ اتّخاذ نسبة (٢٠%) فأكثر معيارًا للخطأ في مادة اللّغة العربيّة يعدّ مناســـبًا؛ لأنّ اللّغة العربيّة لغـــة قوميّة، وكذلك إذا أخذنا في الاعتبار أهميّة إتقان الإملاء وأثره في الحياة بصـــورة عامّة، وفي المواد الأخرى بصورة خاصّة.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ من أهم أســـباب الضّعف في الإملاء، قصور أداء معلّم اللّغـــة العربيّة في فروع اللّغة العربيّة جميعها، وهي تتّفق في ذلك مع الكثير من الدّراسات العربيّة، وتميّزت الدّراسة بالاستبانة الخاصّـــة بأســـباب الأخطـــاء الإملائيّـــة موجهـــــة للمعلّمـــين والمشـــرفين، وقد تبيّن فيها أنّ عدم التّدريب الكافي على قواعد الإمـــلاء، والازدواجيّـــــة اللّغويّة التي يعيشها التّلميذ من أهم الأسباب التي اتُّفِق عليها، وقد جاءت الازدواجيّة اللّغويّـــة في المرتبة الثّالثـــة من بين ثلاثين سببًا عُرِضَتْ من وجهة نظر المعلّمين، والتّاســـعة مـــن وجهة نظر المشرفين.

وأوصت هذه الدّراسة بضرورة تصميم برامج علاجيّة للتّلاميذ ذوي اللّغات المحليّة (غير العربيّة)، وضرورة ربط دروس الإملاء بجميع مهارات اللّغة العربيّة، وزيادة ربط القـــراءة بالكتابة، والكتابة بالقراءة.

وما يعوز هذه الدّراسة عدم قيام الباحثَيْن باعتماد أداة الملاحظـــة، وزيـــارة المعلّمـــين فـــي الصّفوف للتّأكّد من الأسباب التي تعود فيها الأخطاء الشّائعة في الإملاء إلى المعلّمين.

(٤) نشر حسن شحاتة عام (١٩٩٦م) ، ملخّصًا لبحث أجراه عام (١٩٧٨م) في جمهورية مصر العربيّة، بهدف تلخيص الأخطاء الشّائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصّفوف الثّلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة، وتقديم خطّة للعلاج في كتابه " تعليم الإملاء في الوطن العربيّ، أسسه وتقويمه وتطويره "، وقد تميّزت دراسته بالشّمولية، فسلّط الباحث الضّوء على أثر المتغيّرات الآتية : المرحلة الدّراسيّة، والعوامل الاجتماعيّة على كتابة التّلاميذ، وقد كان هذا الكتاب مرجعًا مهمًّا استرشدنا به، إذ عرض فيه المؤلّف المنهج المتّبع في الدّراسة، بدءًا من اختيار العيّنة، ووسائل جمع الأخطاء، وانتهاءً بقواعد وخطوات حصرها، كما أنّه تناول أسباب الأخطاء الإملائيّة معتمدًا على مقابلة بعض المعلّمين، والمشرفين التّربويّين في المرحلة الابتدائيّة، ويعدّ الكتاب من المراجع المهمّة، إذ تطرّق المؤلّف فيها إلى عدد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة التي تمّ الرّجوع إليها، وقد توصّلت دراسته إلى حصر بعض أسباب ضعف التّلاميذ في الإملاء وهي : التّرفيع الآلي، وعدم إلمام بعض المعلّمين بقواعد الإملاء، وإسناد تدريس اللّغة العربيّة لمعلّمين غير متخصّصين في اللّغة العربيّة.

ومن الجدير بالذّكر أنّنا حصلنا على النّسخة الأصليّة من دراسة (شحاتة)، ولكنّنا للأسف لم نستفد منها نظرًا لقدمها وعدم وضوح طباعتها، ولكن ما ساعدنا هو الحصول على الدّراسة نفسها في الكتاب الذي ذكرناه.

(٥) اطّلعنا على كتابين للمؤلّف عبد الفتّاح البجّة وهما : " أصول تدريس اللّغة العربيّة "، وصدر عام (٢٠٠٠ م) في الأردن، وكتاب " أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها "، وصدر عام (٢٠٠١م) واستفدنا منهما في الإطار النّظري للدّراسة.

(٦) كتاب " طرق تدريس اللغّة العربيّة بمرحلة التّعليم الأساسيّ " لجمال مصطفى العيسويّ وآخرين، وقد صدر هذا الكتاب عام (٢٠٠٥ م) في الإمارات العربيّة المتّحدة، وهو الكتاب الوحيد الذي حصلنا منه على دراسة في العيوب الخطّيّة، وقد قمنا بعد الرّجوع إليه بتصميم جدول لتصنيف الأخطاء الخطّيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

(٧) كتاب " تعليم التّعبير الكتابيّ " لمؤلفه (مختار الطّاهر حسين، ٢٠٠٦) وهو من الكتب القيّمة التي صدرت في الرّياض، وتفتقر المكتبة العربيّة لمثله، فهو مرشد للمعلّم في تعليم التّعبير، يهدف إلى تعريفه بالأسس التي تقوم عليها مهارة الكتابة وآليّاتها، وأنماط الكتابة، ومراحل عمليّة الكتابة، وأساليب تدريسها وتقويمها، وقد أفادنا في الإطار النّظريّ.

٢ ــ تقويم الدّراسات العربيّة السّابقة

(١) دراسة " تتبّع الأخطاء الكتابيّة عند طلبة الصّفوف الابتدائيّة الثّلاثة الأولى في محافظة عمّان العاصمة "، وقد قام بها " عودة خليل أبو عودة " عام (١٩٨٦)، وقد أفدنا من جدول تصنيف الأخطاء الموجود في الدّراسة، بعد تعديله بما يناسب خطّ النّسخ المعتمد في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ؛ فدراسة (أبو عودة) كانت في خط الرّقعة.

(٢) اطّلعنا على البرنامج الذي قدّمه (الهاشميّ، ١٩٩٥) لتنمية مهارات التّعبير الكتابيّ الوظيفيّ لدى طلاب الصّف الأوّل الثّانويّ بسلطنة عُمان، وقد أفدنا من الإطار النّظريّ للدّراسة، إذْ تطرّق فيه الباحث إلى أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ.

(٣) دراسة " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة، أسبابها وطرق علاجها "، أجرتها وحدة القياس والتّقويم في وزارة التّربية والتّعليم في دولة الكويت في مايو١٩٩٦م، بهدف تقويم المستوى الفعليّ للمهارات الإملائيّة لطلاب الصّفين الرّابع الابتدائيّ والرّابع المتوسّط (الثّامن) ؛ ليتسنّى لها ترتيب الأخطاء الإملائيّة، والصّعوبات من حيث شيوعها مع تحديد الأسباب التي أدّت إلى ذلك، وحصر المهارات الإملائيّة التي تُدَرَّسُ في صفوف المرحلة الابتدائيّة، وقد استفدنا من الجداول التي توضّح الأخطاء الشّائعة في الإملاء.

(٤) الدّراسة التي أجراها (محمود سعيد عام ١٩٩٧)، وهدفت إلى " تقويم الأداء الإملائيّ لتلاميذ الصّفوف الابتدائيّة العليا (الرّابع والخامس والسّادس) في المملكة العربيّة السّعوديّة " ؛ لتحديد حجم الأخطاء الإملائيّة لدى هذه الفئة من التّلاميذ في المهارات التي تضمّنها منهجهم الدّراسيّ تحديدًا علميًّا دقيقًا، وتحديد نقاط القوّة، ونقاط الضّعف في المهارات الأساسيّة، في كلّ صفّ على حدة.

وتتّفق نتائج هذه الدّراسة حول تفشّي ظاهرة الضّعف في الإملاء في هذه المرحلة مع نتائج دراسات سابقة سعوديّة وعربيّة، وتميّزت الدّراسة في أنّها بيّنت لواضعي المناهج ما هو ملائم، وما هو غير ملائم من المهارات الإملائيّة لمستوى التّلاميذ الإدراكيّ في الصّفوف الرّابع والخامس والسّادس، وقد قام الباحث بتقسيم المهارات الإملائيّة إلى أحد عشر (١١) مجالاً تسهيلاً لتحليل أخطاء التّلاميذ، وتوصّل إلى أنّ أعلى نسبة خطأ كانت في كتابة الألف الليّنة في الأسماء والأفعال، أمّا أقلّ نسبة للأخطاء ظهر في كتابة اللاّم الشّمسيّة واللاّم القمريّة، وقد اعتمدت هذه الدّراسة منهج تحليل محتوى جميع الكتب المقرّرة على هذه الصّفوف – كلّ صفٍّ دراسيّ على حدة – إلى مجالاته الرّئيسة وإلى المهارات التي يشتمل عليها، إلى جانب أنّها اعتمدت منهج تحليل الأخطاء.

(٥) أجرى (سالم البوسعيدي، ١٩٩٨) دراسة في " الأخطاء النّحويّة الشّائعة في التّعبير الكتابيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة بسلطنة عُمان " ، هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأخطاء النّحويّة الشّائعة في التّعبير الكتابيّ لدى طلبة المرحلة الثّانوية ومتغيّريْن هما : المرحلة الدّراسيّة، وجنس التّلاميذ، كما حصر أسباب شيوع الأخطاء النّحويّة في التّعبير لدى هذه الفئة من وجهة نظر مشرفي اللّغة العربيّة ومعلّميها. وقد توصّلت هذه الدّراسة إلى خمسة موضوعات شاع فيها الخطأ النّحويّ، وقد أوصى كلّ من (سالم البوسعيدي) و(سليمان الحراصي) بضرورة إجراء دراسة؛ لبيان العلاقة التي تربط برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة بالأخطاء النّحويّة في التّعبير لدى طلبة المرحلة الثّانويّة.

(٦) الدّراسة التي قام بها جمال مصطفى العيسويّ بعنوان " العيوب الخطّيّة الشّائعة المعوقة للقراءة لدى تلاميذ التّعليم العام ومن يعدّون لتدريس اللّغة العربيّة بالمدينة المنوّرة "، وقد نشرها العيسوي في (مجلة دراسات في المناهج وطرق التّدريس، عام ١٩٩٩)، وفي كتابه " طرق تدريس اللّغة العربيّة " الذي أشرنا إليه [١].

وقد توصّلت الدّراسة إلى وجود عيوب خطّيّة شائعة بدرجة كبيرة بين المتعلّمين، فضلاً عن رداءة الخطوط لدى التّلاميذ، والطّلاب في كليّة التّربيّة، وأرجع سبب ذلك إلى : قلّة اهتمام الإشراف التّربويّ بالخطّ العربيّ، وانعدام متابعته، بالإضافة إلى إسناد تدريسه إلى المعلّمين بصرف النّظر عن رغبتهم واستعدادهم أو كفاءتهم في تدريسه.

(٧) دراسة (الظّفيري / ٢٠٠٠) هدفت إلى تعرّف الأخطاء الإملائيّة الشّائعة في اللّغة العربيّة عند طلاب الصّفين الثّالث والرّابع من المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت، بتحليل كتابات أربعمائة وستة وستين (٤٦٦) تلميذاً وتلميذة ينتمون إلى عشر (١٠) مدارس، وقد توصّلت هذه الدّراسة إلى قائمة من الأخطاء الإملائيّة الشّائعة عند هؤلاء التّلاميذ والتّلميذات، بلغت ثلاثة وثلاثين (٣٣) خطأ، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا(٩٦%)، كما توصّلت إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها وبين بعض المتغيّرات الآتية : جنس التّلميذ، وخبرة المعلّم، والتّحصيل الدّراسيّ، والصّف المدرسيّ، وما يميّز دراسة الظّفيري الإشارة إلى أثر المتغيّرات السّابقة في نوع الأخطاء الإملائيّة الشّائعة وكمّها، أمّا المتغيّرات التي لم يتطرّق لها الباحث فهي : اللّغة التي يتحدّث بها التّلميذ، واللّهجات المحليّة، وسنتناولها في دراستنا؛ نظرًا لتعدّد اللّغات واللّهجات المحليّة في سلطنة عُمان، وقد استعنّا بأداة الدّراسة وهي عبارة عن اختبار في الإملاء، من حيث الفكرة، بعد تعديلها بحيث تتناسب مع ما درسه التّلاميذ من قواعد إملائيّة في الصّف الرّابع.

وتتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة (محمود سعيد) في أنّ المستوى التّعليميّ للتّلميذ له أثر في اكتساب المهارات الإملائيّة، فالخطأ الإملائيّ كثيرًا ما يكون مرحليًّا، وأنّه يقلّ تدريجيًّا تبعًا لنضج التّلاميذ وانتقالهم من صفّ إلى صفّ أعلى [٢].

(٨) بعد أنْ تمّ إسناد تدريس مادة اللّغة العربيّة في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ إلى بعض المعلّمات من غير المتخصّصات فيها، أجرى (سليمان الحراصي عام ٢٠٠٠م)، دراسة بعنوان " تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة في ضوء المهارات التّدريسيّة واللّغويّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان "، وقد هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى اختلاف أداء المعلّمات في المهارات التّدريسيّة واللّغويّة باختلاف تخصّصهنّ الدّراسيّ، وتوصّلت إلى وجود ضعف عام في أداء المعلّمات في ممارسة مهارتي التّحدّث والقراءة،

---

[١] انظر الصّفحة ١١.

[٢] انظر الصّفحة ١٢.

واستفدنا من فكرة أداة الملاحظة التي أعدّها الباحث؛ لتصميم أداة على غرارها تسهم في تقييم أداء المعلّمات من خلال الزّيارات الصّفية المزمع القيام بها خلال الدّراسة الميدانيّة.

(٩) قام (سيف العزري عام ٢٠٠٣م)، بدراسة عنوانها " تقويم الأنشطة اللّغويّة المتضمّنة في كتب اللّغة العربيّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في ضوء المهارات اللّغويّة الأساسيّة، وقد توصّلت هذه الدّراسة إلى أنّ الأنشطة اللّغويّة المُضمّنة في كتب اللّغة العربيّة بالحلقة الأولى، قد راعت عمومًا جميع المهارات اللّغويّة الخاصّة بفنّ الكتابة، ولكنّها لم تتطرّق إلى مدى توافر كفايات فروع الكتابة (الخطّ ــ الإملاء ــ التّعبير) اللاّزمة لتلاميذ هذه الحلقة، وقد مثّلت هذه الدّراسة مرجعًا لنا نسير على خطاه؛ لمعرفة مدى توافر الأنشطة في كلّ فرع من الكتابة اللاّزمة لهذه الفئة من التّلاميذ في كتب اللّغة العربيّة " أحبّ لغتي". كما استفدنا من أداة الدّراسة المعتمدة، وهي عبارة عن بطاقة تحليل تشتمل على قائمة المهارات اللّغويّة.

(١٠) قامت (فوزية عبدالله، ٢٠٠٣) بدراسة عنوانها : " تحليل الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في التّعبير الكتابيّ عند تلامذة الصّف الثّانويّ الأوّل في المدارس الحكوميّة بدولة الكويت "، هدفت إلى تشخيص الأخطاء الشّائعة في كتابات التّلاميذ، وقد استفدنا من طريقة تحليل الأخطاء التي اتّبعتها، فقمنا بتحليل الموضوع الأوّل من اختبار التّعبير، وفق المستويات التي توصّلت إليها الباحثة هي : المستوى الصوتيّ، والإملائيّ، والنّحويّ، والصّرفيّ، والدّلاليّ.

(١١) دراسة أجراها البرزنجي في العام الدّراسيّ (٢٠٠٥ / ٢٠٠٦) في مدارس سلطنة عُمان، بعنوان " مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّة اللاّزمة لهم "، هدفت إلى معرفة مستوى التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس التّلاميذ، فتوصّل إلى أنّ أداء التّلاميذ في هذه المهارة لا يرقى إلى المستوى المقبول تربويًّا، ووجد فروقًا ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات التّلاميذ الذّكور والإناث في التّمكّن من مهارات التّعبير الكتابيّة في الصّفوف الثّانيّ والثّالث والرّابع لصالح الإناث؛ لذلك أوصى بإجراء دراسة عن مدى تمكّن المعلّمين أنفسهم من مهارات الكتابة، ومهارات تدريسها، وهذا ما قمنا به من خلال زياراتنا الصّفية للمعلّمات، واقترح اعتماد قائمة المهارات التي استعملها في الدّراسة لتعليم التّعبير الكتابيّ في صفوف الحلقة الأولى أيضًا، إنّ هذه القائمة ساعدتنا كثيرًا في الدّراسة الميدانيّة، وقمنا بإجراء الاختبار على تلاميذ الصّف الرّابع أسوة بهذه الدّراسة، على اعتبار أنّ تحصيل التّلميذ في دراسته للمهارات تراكميّ، أيْ أنّ الصّف الرّابع هو محصّلة مرحلة التّعليم الأساسيّ.

ب ــ تقويم المصادر والمراجع والدّراسات باللّغة الأجنبيّة

١ ــ تقويم المصادر والمراجع باللّغة الأجنبيّة

(١) كتاب عنوانه (Writing Under Control)، وصُدِرَ عام (٢٠٠٣)، للمُؤلفتَيْن "جراهام وكيلي " (Graham & Kelly) يحتوي هذا الكتاب على ثمانية فصول، تهتم كلّها بتعليم الكتابة التّعبيريّة، وقد أفادنا هذا الكتاب في الإطار النّظريّ للدّراسة.

وقد ذكرت مؤلفة الفصل الثّالث المراحل التي تتكوّن منها الكتابة وهي : التّفكير في موضوع الكتابة أولاً، ثم كتابة المسوّدة، وأهميّة تعويد التّلاميذ على كتابتها، ثمّ المراجعة، والتّحرير النّهائيّ أخيرًا. وفي الفصل الرّابع تبيّن فيه الكاتبة الفرق بين الكتابة التّعبيريّة التي تشمل توليد الأفكار، والدّقة في اختيار الألفاظ، والتّنويع في الجملة (Composition) وبين آليّات الكتابة التي تشمل : الإملاء والتّرقيم والخطّ (Transcription)، أمّا الفصل الخامس ففيه عرضٌ عن كيفيّة تعليم آليّات الكتابة.

(٢) كتاب عنوانه " Teaching English " ، صدر عام (٢٠٠٦) لمؤلّفتيه " مايرز وبيرنت " (Myers & Burnett)، وقد استفدنا من الفصل الخامس، الذي ركّزت فيه المؤلفتان على تعليم الكتابة في السّنوات الدّراسيّة الأولى للأطفال، وأهميّة الكتابة الوظيفيّة التي يستطيع التّلميذ استعمالها في الحياة العمليّة، وقد استفدنا من القسم التي وُردَتْ فيه استراتيجيات تدريس التّعبير الكتابيّ مثل : الكتابة الموجّهة، والكتابة المستقلّة، والكتابة التّدعيميّة، والكتابة عن طريق المجموعات، كما وضّحت المؤلفتان كيفيّة مشاركة التّلاميذ الصّغار في عمليّة الكتابة، عن طريق اتباع الخطوات الآتية : إنتاج الأفكار، فالتّخطيط للكتابة، ثمّ كتابة المسوّدة، ثمّ المراجعة والتّحرير أخيرًا، وقد تناولنا ذلك في الإطار النّظريّ للدّراسة.

(٣) كتاب عنوانه " How to help your child read and write " وصدر عام (٢٠٠٧)، لمؤلفه "ويس" (Wyse)، وقد أفدنا من الفصل السّادس منه، ويتحدّث فيه الكاتب عن تعليم الكتابة للأطفال من سن السّابعة إلى سنّ الحادية عشرة (٧ ــ ١١)، وقد بيّن فيه أهميّة تعليم الأطفال وتعويدهم على استعمال علامات التّرقيم، واستعمال أُطُر الكتابة (Writing Frames) في تعليم الكتابة.

٢ ــ تقويم الدّراسات باللّغة الأجنبيّة

في ما يأتي عرض للبحوث الأجنبيّة التي ترتبط بالضّعف الكتابيّ لدى التّلاميذ :

(١) دراسة تتبعيّة أجراها "جويل، ١٩٨٨" (Juel) على أربعة وخمسين تلميذًا، بعنوان :

"Learning to Read and Write : Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grade ".

وقد هدفت الدّراسة إلى الإجابة عن هذه الأسئلة :

ــ أيبقى القارئ الضّعيف ضعيفًا، أم يقلّ ضعفه تدريجًا تبعًا لانتقاله من صفٍّ دراسيّ إلى صفٍّ أعلى ؟

ــ أيبقى الكاتب الضّعيف ضعيفًا، أم يقلّ ضعفه تدريجًا تبعًا لانتقاله من صفٍّ دراسيّ إلى صفٍّ أعلى ؟

ــ ما هي مظاهر الضّعف لدى التّلاميذ الضّعاف في القراءة والكتابة ؟

ــ ما الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف التّلميذ في القراءة والكتابة

وكشفت الدّراسة عن وجود ارتباط كبير بين عمليّتي القراءة والكتابة، وأنّ هذا الارتباط

يزيد كلّما ارتقى التّلاميذ في السّلم التّعليميّ، كما أنّها توصّلت إلى أنّ التّلاميذ الضّعاف في القراءة لم يحقّقوا نجاحًا في الصّفّ الرّابع، مثلما حقّقه القرّاء الجيّدون في القراءة وهم في بداية الصّفّ الثّاني، وأنّ التّلاميذ الجيّدين يقرأون ضِعْفَ الكميّة التي يقرأها التّلاميذ الضّعاف في المدرسة وخارجها، وبتركيز أكبر من تركيزهم بكثير، وأنّ القراءة الحرّة تساعد التّلاميذ على بناء أساس متين للكتابة.

وأرجعت الباحثة العوامل التي تسهم في أنْ يكون الطّفل قارئًا جيدًا، إلى معرفته بأصوات الحروف (Phonemic awareness)، قبل دخوله الصّفّ الأول، صحيح أنّ الأطفال الذين لا يعرفون أصوات الحروف، يتعلّمون ألفاظًا جديدة في هذا الصّفّ، إلاّ أنّهم يظلّون أقلّ مستوى ممّن عرفوا أصوات الحروف قبل دخولهم الصّفّ الأول [١].

(٢) أطروحة الدّكتوراه التي قامت بها (Masoma Al- Ajmi, 2007) بعنوان :

" Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students in the Basic Education Schools in Oman " .

وهدفت الدّراسة إلى معرفة طريقة تعليم مهارة التّعبير الكتابي لتلاميذ الصّفّ الرّابع من التّعليم الأساسيّ في مدارس سلطنة عُمان، ومدى تأثيرها على تعلّم التّلاميذ الكتابة، إنّ هذه الدّراسة تمتّ بصلة كبيرة بدراستنا الحاليّة، وقد توصّلت الباحثة في دراستها إلى أنّ فرص تعليم الكتابة التّعبيريّة للتّلاميذ محدودة، ومقتصرة على موضوعات كتابيّة جميعها مفروضة عليهم، ومقترحة في الكتب المدرسيّة لمنهج اللّغة العربيّة، وهذا لا يؤثّر في قدرة التّلاميذ على الكتابة سلبًا فقط، بل يتعداه ليؤثّر سلبًا في مفاهيم المعلّمات وأساليبهنّ وممارساتهنّ في تعليم الكتابة للتّلاميذ في الصّفّ، فهنّ لا يتناولن الكتابة على أنّها عمليّة ذهنيّة إبداعيّة، فما زال كثير من المعلمات يركّزن على المهارات الآليّة للكتابة من إملاء وخطّ ونحو وترقيم، بدلاً منْ أنْ يَسْعَيْنَ إلى بناء مهارات الكتابة التّعبيريّة.

ثامنًا ــ مدى استفادة الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة

أ ــ الهدف من الدّراسات : تعرّضت معظم الدّراسات السّابقة إلى موضوع الأخطاء الإملائيّة لدى التّلاميذ في المراحل التّعليمية المختلفة، فمن خلال البحث والتّقصّي، لم نحصل على دراسات كثيرة في التّعبير الكتابيّ والخطّ، وقد اهتّمت معظم الدّراسات التي حصلنا عليها بمهارة واحدة من المهارات الكتابيّة وهي: مهارة الإملاء، أو مهارة التّعبير، بينما حاولنا أنْ نتناول في دراستنا الحاليّة المهارات الثّلاث مجتمّعة.

ب ــ في المنهج : الاطّلاع على المنهج الذي اتُّبِعَ في تحليل كتابات التّلاميذ، ورصد الأخطاء، حيث زخر ميدان تعليم الإملاء بدراسات كثيرة قامت على منهجيّة تحليل الأخطاء، وهي إحدى المنهجيّات التي اعتمدناها في دراستنا هذه.

---

[١] تسعى الطّريقة الصّوتيّة إلى تعليم الأطفال قواعد القراءة والهجاء من خلال تقسيم كلّ كلمة إلى أصوات ساكنة، وأخرى ليّنة.

ج ــ في بناء أدوات الدّراسة : الوقوف على الأدوات المستعملة في هذه الدّراسات، وبصورة خاصّة الاستبانات الموجّهة للمشرفين والمعلّمين وأولياء الأمور، وخطوات بنائها، وطرق تطبيقها والاسترشاد بكلّ ذلك في بناء الأدوات اللاّزمة في الدّراسة الحاليّة، فقمنا بتصميم استبانة تشخيص الأخطاء الإملائيّة الشّائعة، شبيهة بالاستبانة الموجودة في دراسة (عابدين ورسلان)؛ لتناسب القواعد الإملائيّة المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى.

د ــ بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة، تبيّن أنّ معظم الدّراسات تؤكّد على الأخطاء الإملائيّة (الهجائيّة) بدون التّركيز على الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ في استعمال علامات التّرقيم، أمّا في دراستنا هذه فإنّنا كشفنا عن أخطاء استعمال علامات التّرقيم من خلال سؤال موضوعيّ في استعمال علامات التّرقيم، بالإضافة إلى استعمالها في ما كتب التّلاميذ في موضوعي التّعبير.

هـ ــ ومن الملاحظ أنّ معظم الدّراسات تتّفق في الأسباب المؤدّية إلى الأخطاء الإملائيّة في المراحل المختلفة من التّعليم، وتختلف في النّسبة التي تتّخذها معيارًا للخطأ الشّائع، وقد تراوحت هذه النّسبة في الدّراسات المختلفة بين (٢٠ % ــ ٣٠ %)، وقد ارتأينا أنْ نتّخذ نسبة (٢٠ %) مُعدّلاً للخطأ الشّائع في هذه الدّراسة؛ لصغر سنّ عيّنة الدّراسة التي سنقوم بتطبيق الاختبار عليها.

و ــ الإفادة من الأساليب الإحصائيّة المعتمدة في هذه الدّراسات، وذلك باختيار ما يناسب طبيعة الأدوات المعتمدة في دراستنا الحاليّة.

ز ــ الإفادة من هذه الدّراسات في تفسير نتائج الدّراسة الحاليّة المتعلّقة بأسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة، وبمستوى أداء المعلّمات، والنّتائج المرتبطة بانخفاض ذلك المستوى.

تاسعًا ــ معوقات الدّراسة

واجهتنا بعض المعوقات في أثناء سير الدّراسة هي :

أ ــ عدم الحصول على دراسات في الخطّ، نظرًا لندرة الدّراسات والبحوث في هذه المهارة، فاضطّررنا السّفر إلى مملكة البحرين، ودولة الكويت، واستطعنا الحصول على ثلاث دراسات في الخطّ، من جامعة البحرين، وجامعة الكويت، ومكتبة المركز العربيّ للبحوث التّربويّة لدول الخليج العربيّ ومقرّها دولة الكويت، وهذه الأخيرة تزخر بالكتب، والدّوريّات المتنوّعة، والدّراسات المختلفة، بالإضافة إلى بعض الكتب التّربويّة في الخطّ العربيّ، وتتميّز بخدمة عالية.

ب ــ طول فترة زيارة المدارس التي امتدّت من ٣/ ٢/ ٢٠٠٨ إلى ١٦/ ٥/٢٠٠٨؛ نظرًا لارتباط المعلّمات بخطّة دراسيّة يجب السّير وفقها، فكنّا نتوقّف عن الزّيارات في الفترة التي يدرس فيها التّلاميذ القراءة، والأنماط اللّغويّة، فقد كان هدفنا ملاحظة أداء المعلّمة والتّلاميذ في دروس الكتابة، كما كنّا نريد أنْ نضمن انتهاء التّلاميذ من مقرّر الإملاء.

ج ـ عدم التّمكن من الحصول على درجات التّلاميذ النّهائيّة في مدرستين من المدارس موضوع التّطبيق، لإجراء المقارنة بين المستوى التّراكمي للتّلاميذ، ومستوى أدائهم في الاختبارات، وكذلك بيانات عن دخولهم مرحلة ما قبل التّعليم المدرسّي، فاعتمدنا في التّأكّـد من صــدق الفرضيّة التي تنصّ على" توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α = ٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى مستوى التّحصيل الدّراسيّ لديهم" والفرضــيّة التي تنصّ على : " توجد فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مســتوى الدّلالــة (α = ٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تعزى إلى التحاق الأطــفال مرحلة التّعليم ما قبل المدرسيّ"، على مئتين وخمســة وأربعين (٢٤٥) تلميذاً وتلميذة بدلاً من مئتين وثمانية وتسعين (٢٩٨) تلميذاً وتلميذة، هو مجموع أفراد العيّنة من الجنسين.

عاشرًا ـ المصطلحات الأساسيّة

سوف تتعرّض الدّراسة لبعض المصطلحات هي :

أ ـ **أداء معلّمات المجال الأوّل:** تحقيق مستوى الكفاية لدى المعلّمات في تنفيذ الدّرس، ويتطلّب ذلك اعتماد طرق تدريس، ووسائل تعليميّة متنوّعة، وربط المادة العلميّة بحياة التّلاميذ[١].

ب ـ **التّعليم الأساسيّ (Basic Education)** : هو تعليم موحّد توفّره السّلطنة لجميع الأطــفال ممّن هم في سنّ الدّراسة، وينقسم إلى حلقتين : الحلقــة الأولى وتشــمل الصّــفوف مــن الأوّل إلى الرّابع، وهي المرحلة التي تقتصر عليها هذه الدّراســة، أمّا الحلقة الثّانية فتشمل الصّفوف من الخامس إلى العاشر، وهي ليست موضوع هذه الدّراسة [٢].

ج ـ **الخطأ الإملائيّ** : هو تغييــر في ترتيب الحروف في الكلمات، ترتيبًا يؤدّي إلى فساد المعنى واضطّرابه، وهذا يعني خروج رسم الكلمة على غير الشّكل الموضوع لها في قواعد الإملاء في اللّغة العربيّة [٣].

د ـ **الخطأ الشّائع** : يعدّ الخطأ شائعًا إذا تكرّر بنســبة تزيد عن (٢٠ %) في كــتابات التّلاميذ، وهي نسبة اتّفقَ عليها عددٌ من الدّراسات التي أُجْرِيَتْ في مجال الخطأ الشّائع منها : دراسة (عابدين ومصطفى، ١٩٨٩) ، ودراسة (البوسعيدي، ١٩٩٨) .

هـ ـ **دليل المعلّم** : كتاب متوفّر في بعض الأنظمة التّعليميّة، وقد يسمّى (مرشد المعلّم)، فهو دليل يرشد المعلّم إلى الأهداف العامّة للمقرّر، والأهداف التّعليميّة الخاصّة بكلّ درس، وطريقــة تحضير الدّروس في مهارات اللّغة العربيّة الأربع : الاستماع، والتّحدّث، والقراءة والكتابة، وطرق التّدريس وأساليبها واستراتيجيّاتها، والوسائل التّعليميّة والأنشطة المنهجيّة، وأســاليب التّقويم ووسائلها [٤].

---

[١] سليمان الحراصي، **تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة**، ١٣.

[٢] وزارة التّربية والتّعليم، **دليل مدارس مرحلة التّعليم الأساسيّ**، ٣.

[٣] عودة أبو عودة، **تتبّع الأخطاء الكتابيّة**، ٩.

[٤] مهدي سالم وآخر، **التّربية الميدانيّة**، ١٨٤.

و ــ **علامات التّرقيم (Punctuation Marks)** : هي رموز اصــطلاحيّة، توضع بين الجمل أو الكلمات؛ لتيسّر عمليّة الإفهــام من جانب الكاتب، وعملية الفهــم على القارئ، ولن نعدّ الخطأ فيها خطأ إملائيًا، ولكنّنا ســنعدّها خطأ في التّعبير؛ لأنّها ليســت حروفًا أو كلمــات، كما أنّ التّلاميذ لا يكتبونها بأنفسهم في أثناء التّملية.

ز ــ **اللّغات واللّهجة العاميّة (Languages & Dialects)** : توجد أكثر من لغة يتحدّثها السّكان في ســلطنة عُمان غير اللّغة العربيّة مثل : الفارســيّة، واللّواتيّة، والزّنجباريّة والبلوشيّة، إلى جانب اللّهجات العربيّة العاميّة التي تنافس اللّغة العربيّة الفصيحة، ومنها العمانيّــة التي يتحدّث بها أهل المنطقة الدّاخليّة، والظّفاريّة التي يتحدّث بها أهل المنطقة الجنوبيّة، والخليجيّة ويتحدّث بها من تأثّر بلهجة أهل الخليج (١).

ح ــ **معلّمات المجال الأوّل** : مع تطبيق التّعلــيم الأســاسيّ عام ألف وتســعمئة وثمانية وتســعين (١٩٩٨) في عدد من المدارس في سلطنة عُمان، تمّ تأنيث الوظائف في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأســاسيّ، وإســناد تدريس مادة اللّغة العربيّة، والتّربية الإســلاميّة، والدّراســات الاجتماعيّة لمعلّمات انْدَرَجْنَ تحت مسمّى معلّمات " المجال الأوّل " (٢).

ط ــ **المعلّمة الأولى** : وهي المعلّمة التي تعمل مشرفًا مقيمًا في المدرسة، يسند إليها الإشراف على زميلاتها المعلّمات، إلى جانب أنّها تقوم بتدريس عدد مــن الحصص في المدرسة.

ي ــ **مهارات الكتابة (Writing Skills)** : وتعرف المهارة على أنّها " الأداء المتقن لأيّ عــمل من الأعمال، على أنْ يكون هذا الأداء قائمًا على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد " (٣).
ومهارات الكتابة هي : الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ، وبناءً على ذلك فإنّ مهارات الكتابة هي الأنشطة اللّغويّة التي تُؤَدّى بشكل مُتْقَنٍ، قائمٍ على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معًا.

نحمد الله الذي منّ علينا بمننه السّابغة، وآلائه الوفيرة، وأنعم علينا بالعزيمة الثّابتــة، وقيّض لنا من الأساتذة من أناروا لنا الدّرب في مسيرة التّعلم، ويسّروا لنا طريقنا لإتمام هــذه الدّراســة، ولا يسعنا في هذا المقام إلاّ أنْ نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الدّكتور أهيف سنّو الذي بذل مــا بوسعه لينير لنا الطّريق قبل بدء الدّراسة، في توضيح المنهجيّة العامّة للبحث، كما نتقدّم بوافر الشّكر والتّقــدير إلــى الدّكتورة هبة شبــارو سنّو، والدّكتور إفرام البعلبكي ــ بصــفته قارئًا ثانيًا ــ اللّذيْن كان لتوجيهاتهــا وتشجيعهما الأثر الكبير في إتمام هذه الدّراسة؛ فجزاهما الله عنّا خير الجزاء، كما نتقدّم بالشّكر إلــى الدّكتور عليّ مهديّ كاظم الذي لم يقصّر في معاونتنا لإتمام الجزء الإحصائيّ في الدّراسة، والأستاذيْن الفاضليْن قاسم محمّد الشبول، والمنشتح درار عليّ اللذيْن قاما بالتّدقيق والمراجعة اللّغويّة للدّراسة.

---

(1) Masoma Al – Ajm , **Teaching and Learning Arabic Writing** , 15.

(٢) الدّراسات الاجتماعيّة مادة منهجيّة تُدَرّسُ بدءًا من الصّفّ الثّالث الأساسيّ إلى الصّف العاشر الأساسيّ، يدرس التّلاميذ فيها معلومات في الجغرافية، والتّاريخ، والتّربية الوطنيّة.

(٣) عبد الرّحمن العيسويّ، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ٥١.

الباب الأوّل
المقاربة النّظريّة

تمهيد

تجمع الدّراسات والبحوث على أهميّة السّنوات الأولى من حياة الإنسان، ففيها تتحدّد معالم شخصيّته، ويكتسب مختلف أنماط قِيَمِه وسلوكه، ومن أجل هذا أُطلِقَ على التّعليم الذي يُقَدَّمُ للأطفال في هذه السّنوات " التّعليم الأساسيّ "، فالتّعليم الأساسيّ يُعْنَى بأبناء المجتمع في السّنوات الأولى التي تستكمل فيه شخصيّاتهم، وترسي فيها دعائم التّربيّة المستمرة.

وتتميّز هذه الفترة بسرعة النّمو العقليّ والجسميّ والانفعاليّ لدى الأطفال، ممّا يدعو إلى مراعاة استعدادهم وقدراتهم اللّغويّة؛ لما لها من أهميّة في تعلّمهم القراءة الكتابة، فقد اتّفقت نتائج البحوث على أنّ التّلاميذ يكونون مستعدّين لتعلّم القراءة والكتابة بين سن السّادسة والسّادسة والنّصف وما حولها، وهذه السّن مناسبة لالتحاق التّلاميذ الصّفّ الأوّل الأساسيّ [١].

ويعدّ تعليم الكتابة وتعلّمها عنصرًا أساسيًّا في العمليّة التّربويّة، ويُعْنَى تعليم الكتابة بمهارات ثلاث، أوّلها : الكتابة بشكل واضح وجميل يمكن قراءته، وهذا ما نطلق عليه مهارة الخطّ، وثانيها : الكتابة السّليمة من حيث الهجاء، ونعني بها مهارة الإملاء، وثالثها : الكتابة المناسبة لما يقتضيه موقف معيّن، أو ما يُسَمَّى مهارة التّعبير الكتابيّ.

وبالرّغم من أنّ عددًا كبيرًا من التّربويين عكفوا على دراسة ظاهرة الضّعف اللّغوي الذي انتاب التّلاميذ، والعجز الذي ظهر في كتاباتهم، فإنّ المشكلة ما تزال قائمة، ويتمثّل هذا الضّعف في عجز التّلاميذ عن التّعبير، وعجزهم عن الكتابة بلغة عربيّة سليمة خالية من العيوب الخطّيّة، والأخطاء الإملائيّة، وتشير أصابع الاتّهام مرّة إلى المنهج، ومرّة أخرى إلى الكتاب المدرسيّ، أو البيئة الاجتماعيّة، أو إلى الضّعف العام الذي يعاني منه المعلّم في تخصّصه، أو إلى التّلميذ نفسه، أو إلى وسائل الإعلام، أو إلى الأسباب كلّها مجتمعة.

ولإلقاء المزيد من الضّوء على مظاهر ضعف التّلاميذ في الكتابة وأسبابه في مهارات الكتابة الثّلاث، جعلنا الباب الأوّل من المقاربة النّظريّة في فصلين، يشتمل الفصل الأوّل منهما على ثلاثة أجزاء، هي : الكتابة، والخطّ، والإملاء، أمّا الباب الثّاني فيشتمل على التّعبير الكتابيّ.

ونتطرّق في الباب الأوّل إلى مفهوم الكتابة بصورة عامّة، وأهميّتها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ثمّ نعرض الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة، ونبيّن الأهداف العامّة لتدريس الكتابة واتّجاهاتها في سلطنة عُمان، وبعدها ننتقل إلى صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين في تعلّم الكتابة، ثمّ نتناول الأسس اللّغويّة والنّفسيّة لتدريس مهارة الكتابة.

---

[١] محمّد مجاور، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٥.

وفي الجزء الثّاني من الفصل نتناول مفهوم الخطّ وأهميّته، والأهداف الخاصّة بتدريس الخطّ، وواقع تدريس الخطّ في سلطنة عُمان، ثم نتطرّق إلى قواعد خطّ النّسخ، التي من خلالها استطعنا تصميم جدول تصنيف العيوب الخطّية، لاعتماده فـي تحليل أخطاء التّلاميذ الخطيّة في اختبار الخطّ، وتصنيفها، وبيان أسباب سوء خطّ التّلاميذ، وقصورهم في تطبيق قواعد الخطّ .

ونتناول في الجزء الثّالث مفهوم الإملاء وأهميّته، وأنواع الإملاء، وأُسُسَ تدريس الإملاء، وطرق تصحيحها، ثمّ نعرض مظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وأسباب ضعفهم في الكتابة، ممّا جمعناه من أدبيّات التّربية، ومن الدّراسات السّابقة؛ لنستطيع المقارنة بينها وبين ما سنحصل عليه من نتائج في الدّراسة الميدانيّة، ثمّ ننتقل إلى تصنيف الأخطاء اللّغويّة، وبناءً عليه نتعرّف إلى طبيعة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى التّلاميذ، بعد إخضاعها للتّحليل المنطقيّ، لنصل إلى أسباب الأخطاء وتحليلها واستخلاص أحكام عامّة منها.

ونتطرّق في الفصل الثّاني إلى مفهوم التّعبير وأهميّته، وأهداف تدريسه، ثمّ نتناول بالدّراسة أهميّة استعمال علامات التّرقيم؛ لنبيّن مظاهر خطأ التّلاميذ في استعمالها، وتحديد الشّائع منها للوقوف على حجم المشكلة في هذا المجال؛ نظرًا للنّقص الشّديد في الدّراسات التي تناولت حصر الأخطاء في استعمال علامات التّرقيم، بالرّغم من أنّ إغفالها والخطأ في استعمالها، تشيع بين الأدباء والكتّاب والمعلّمين والمتعلّمين.

كما نتناول أنواع التّعبير من حيث الأداء، ومن حيث الصّياغة، مركّزين على التّعبير الكتابيّ، ومبيّنين الأسس التّربويّة والنّفسيّة واللّغويّة لتدريسه، ثمّ نتناول مراحل كتابة التّعبير، وطرق تصحيحه، ومعايير التّصحيح، ثمّ ننتقل إلى الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ مثل : استراتيجيّة التّعلم التّعاونيّ، واستراتيجيّة التّدعيم، واســتراتيجيّة التّعليم بالمشــاغل، واستراتيجيّة القدح الذّهنيّ، ثم نتطرّق إلى مظاهر ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، وأسبابه [١].

إنّ الدّافع لمعالجة أدبيّات تدريس الكتابة، في هذه المقاربة النّظريّة، جاء بهذا التّرتيب؛ لما أملته طبيعة الدّراسة الحاليّة؛ لأنّنا نرى أنّه من الصّعب التّوصّل إلى أسباب الضّعف لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ما لم نتأكّد من وجود هذه المشكلة في الواقع الميدانيّ بالمدارس، والبحث عن مظاهرها، والتّعرف إلى الطّرق والأساليب والاستراتيجيات التي تعتمدها معلّمات المجال الأوّل في تدريس التّلاميذ، وهذا يتطلّب منّا الإلمام التّام بها، من الأدبيّات التّربويّة، كي نستطيع صياغة فقَرِ أداة الملاحظة التي سنعتمدها في زيارة معلّمات المجال الأوّل في أثناء الدّراسة الميدانيّة، ولكي نستطيع الحكم على أداء المعلّمات بطريقة موضوعيّة، وبالإضافة إلى ذلك نستطيع تصميم أدوات جمع البيانات الأخرى التي سنحتاجها في العمل الميداني.

---

(١) المقصود بالاستراتيجيّات : فنّ استعمال الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى تحقّق الأهداف المحــدّدة من التّدريس. مهدي سالم وآخر، **التّربيّة الميدانيّة**، ٣٣٠.

الفصل الأوّل
الكتابة والخطّ والإملاء

تمهيد

اللّغة هي : " مجموعة من الرّموز الصّوتيّة يحكمها نظام معيّن، ويتعارف أفراد ذوو ثقافة معيّنة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتّصال فيما بينهم، والأصوات أساس اللّغة كما قال ابن جنيّ : إنّها حدّ اللّغة، أما حدّها فإنّها أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم " (١).

واللّغة هي : مجموعة من الأصوات والألفاظ والتّراكيب، تُستَخْدَمُ كوسيلة للتّفاهم بين أفراد المجتمع؛ وذلك للتّعبير عن حاجات الإنسان وأحاسيسه، فعن طريقها يُنفِّس الإنسان عمّا يجول في خاطره، ويعبّر عن أفكاره، ويسجّل ما يودّ سرده من الحوادث؛ ليفيد منها غيره، ويقف على أفكارهم عن طريق الاستماع إليهم، أو قراءة ما كتبوه (٢).

وقد عُرِّفَت اللّغة أيضًا بأنّها قدرة ذهنيّة يمثّلها نسق يتكوّن منْ مجموعة من أصوات، أو رّموز تتجمّع لتكوّن كلمات، وهذه الكلمات تتجمّع لتكوّن تراكيب وجملاً تعبّر عن أفكار المرء، وتتمثّل هذه القدرة المكتسبة في نسق مُتَّفَقٍ عليه بين جماعة ما، يُطْلَقُ عليها الجماعة النّاطقة، وتدخل في تكوين هذا النّسق وحدات أخرى متفرّعة يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وهذه الأنساق المتفرّعة هي : النّسق الصّوتي، والنّسق الإعرابيّ أو النّحويّ، والنّسق الدّلاليّ، والنّسق الصّرفيّ، والنّسق المعجميّ (٣).

وهذا يعني أنّ الكتابة إحدى مهارات اللّغة، إذ أنّها تتكوّن من رموز تجتمع معًا لتكوّن كلمات، وهذه الكلمات بحدّ ذاتها تكوّن تراكيب وجملاً يستعملها التّلميذ في التّعبير عن أفكاره.

ولمّا كان البحث الحاليّ يُعْنَى بالضّعف في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، كان لا بدّ من أنْ نتطرّق في الجزء الأوّل من هذا الفصل إلى مفهوم الكتابة لغةً واصطلاحًا، وأهميّتها الدّينيّة، والاجتماعيّة، والتّاريخيّة، والثّقافيّة، والتّربويّة للمجتمع بصورة عامّة، ولدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بصورة خاصّة، ثمّ ننتقل إلى الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة فنتناول الاتجاه التّكاملي الذي بُنِيَتْ وفقه مناهج اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان، ثمّ الاتّجاه الاتصاليّ، والاتّجاه الوظيفيّ، والاتّجاه المهاريّ ، ثمّ نبيّن الأهداف العامّة والخاصّة لتدريس فروع الكتابة، واتّجاهاتها في سلطنة عُمان؛ لنتمكّن من الوقوف على الإيجابيّات والسّلبيّات الموجودة في المقرّر الدّراسيّ لمهارات الكتابة، وبعدها نتناول صعوبات الكتابة التي يواجهها التّلاميذ الصّغار في اللّغة العربيّة وتتلخّص في : الرّسم الكتابيّ، وصعوبة ضبط الحروف العربيّة،

---

(١) رشدي طعيمة، **مناهج تدريس اللّغة العربيّة**، ٢٦.

(٢) عبد الفتّاح البجّة، **أصول تدريس اللّغة العربيّة**، ٧ ــ ٩.

(٣) أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ٣٣ ــ ٣٤.

وقواعد الإملاء، وصعوبة اللّغة العربيّة من حيث المصوّتات، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العاديّ، والازدواجيّة بين اللّهجة العاميّة واللّغة الفصيحة، وفي ضوء هذه الصّعوبات سوف نقوم بتفسير مظاهر ضعف التّلاميذ في الكتابة، والأخطاء الشّائعة التي يقعون فيها، ثمّ نختم هذا الجزء بالأسس اللّغويّة والنّفسيّة اللاّزمة لتدريس مهارة الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى؛ لتعيننا في ملاحظة أداء المعلّمات في تدريس مهارات الكتابة في أثناء زيارة الصّفوف.

ونبدأ الجزء الثّاني من الفصل بتعريف الخطّ، ونعرض فيه أهميّة الخطّ، والأهداف الخاصّة بتعليم الخطّ وواقعه في سلطنة عمان، ونبيّن الخصائص التي تتميّز بها كراسات الخطّ المقرّرة على تلاميذ الصّفين الثّالث والرّابع الأساسيّ، كما نتطرّق إلى أسس اختيار نماذج الخطّ، وطرق تدريسه، ثمّ نتناول القواعد العامّة لخطّ النّسخ الذي يكتب به التّلاميذ في هذه المرحلة، وأسباب ضعف تلاميذ الحلقة الأولى في الخطّ، التي سنحصيها في مجالات مختلفة؛ ليسهل علينا دراستها، وهذه المجالات هي : الأنظمة التّعليميّة، ووسائل التّقويم المعتمدة، والمعلّم نفسه، ووسائل الإعلام.

أمّا الجزء الثّالث فنخصّصه لمهارة الإملاء، فنبدأ بتعريف الإملاء، والأهداف الخاصّة لتدريسه، ثمّ نقوم بمسح شامل لمنهاج الإملاء المقرّر تدريسه في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ؛ لنستطيع في ضوئه الحكم على ملائمة المقرّر الذي يدرسه التّلاميذ في هذه الحلقة، وتصميم قائمة خاصّة بالمهارات الإملائيّة المقرّرة على كل صف من هذه الصّفوف؛ لنتمكّن من تصميم استبانة مظاهر ضعف التّلاميذ في مهارة الإملاء، تشتمل على جميع القواعد الإملائيّة التي يدرسها تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وبناءً عليها نقوم بتصميم اختبار يشمل جميع القواعد الإملائيّة التي درسها التّلاميذ في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ؛ لنتمكّن من تحديد الأخطاء الإملائيّة تحديدًا دقيقًا، ورصد الأخطاء الشّائعة، ثم استخراج النّسب المئويّة للأخطاء الشّائعة في كل قاعدة من القواعد الإملائية المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

كما سنتطرّق إلى الأسس اللّغويّة والنّفسيّة اللاّزمة لتدريس الإملاء، وسوف تسهم معرفتنا لهذه الأسس، إلى أنْ يكون حكمنا على أداء معلّمات المجال الأوّل في أثناء تدريس مهارة الإملاء موضوعيًّا، دونما تدخلٍ ذاتيّ، ومبنيًّا على أسس تربويّة واضحة، ثمّ نتطرّق إلى أنواع الإملاء المختلفة، لنبيّن الأنواع المناسبة لتدريسها في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

ونتناول تصنيف الأخطاء اللّغويّة، الذي سيفيدنا في تحليل أخطاء التّلاميذ، وتفسير أسبابها وفق هذا التّصنيف الذي جمعناه من الدّراسات السّابقة، يليها أسباب ضعف التّلاميذ في الإملاء التي جمعناها من الأدبيّات التّربويّة، حيث قمنا بحصرها في مجالات مختلفة تتمثّل في : الأنظمة التّعليميّة، والمناهج، والطّريقة التي يتّبعها المعلّم في تدريس الإملاء، والمعلّم نفسه، والتّلاميذ، والمجتمع الذي يتمثّل في الأسرة والبيئة التي تحيط بالتّلاميذ، ووسائل الإعلام.

وفي ما يأتي نتناول مفهوم الكتابة وأهميّتها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

أولا ــ الكتابة

أ ــ مفهوم الكتابة وأهميّتها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

نتناول في ما يأتي مفهوم الكتابة لغةً واصطلاحًا، ثمّ نبيّن أهميّة الكتابة في الحياة.

١ ــ مفهوم الكتابة لغةً واصطلاحًا

لغةً : جاء في معجم " القاموس المحيط " للفيروز آباديّ في باب الباء، فصل الكاف " كَتَبَهُ كَتْبًا وكِتَابا : أي خطّـــهُ، واكْتَتَبَهُ : اسْـتمْلاهُ " [١]. أمّا اصــطلاحًا فقد قال ابن خلدون : " الخطّ والكتابة رسـمٌ، وأشــكالٌ حرفيّة تدلّ على الكلمات المســموعة الدّالة على ما فـــي النّفس، ويقول : فهي ثاني رتبة من الدّلالة اللّغويّـــة، وهي صـــناعة شريفة إذْ الكتابة مـــن خواص الإنسان التي يُمَيَّز بها عن الحيوان، وأيضًا فـــهي تطـــلع على ما في الضّـــمائر، وتتأدّى بها الأغراض إلى البلد البعيد فتقضي الحاجات " [٢].

وتعدّ الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال الإنسانيّ التي يتمّ من خلالها نقل أفكار الكاتب، والتّعبير عمّا لديه من أفكار، وهي تحتلّ المركز الأعلى في هرم تعلّم المهارات اللّغويّة [٣].

كما أنّ القراءة والكتابة عمليّتان متلازمتان في تعليم التّلاميذ التّهجي، فالقراءة ترجمـــة رموز اصطلاحيّة مكتوبة إلى ألفاظ يُنْطَقُ بها، وعلى العكس من ذلك فإنّ الكتابة هي التّعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة [٤].

وبناءً على ما تقدّم يمكننا أنْ نوجز أهميّة الكتابة في ما يأتي :

٢ ــ أهميّة الكتابة

(١) الأهميّة الدّينيّة : حين كان الوحي ينزل على الرّسول ــ عليه السّلام ــ كان الرّســول يكلّف أحد كتبة الوحي بكتابته بين يديه، وهكذا بفضـــل الكتابة، حفظ الله تعالى القـــرآن الكريم من التّغيير والتّحريف والتّبديل منذ أنْ نزل الوحي على الرّسول، وإلى أنْ تقـــوم السّاعة، مصداقًا لقوله تعالـــى : " **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَٰفِظُونَ** " [٥]. ويكفـــي اللّغة العربيّة المكتوبة فخرًا وشـــرفًا، أنّ القرآن حمل إلينـــا عن طريقهـــا التّعليمـــات والمواعظ؛ لتوجّهنا الوجهة الصّحيحة وتبعدنا عن مواطن الشّـــر، وأصـــبح دســـتورًا وشريعة للمسلمين في الحياة.

(٢) الأهميّة الاجتماعيّة : الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال والتّفاهم بين النّاس، وهي أساس قويّ من أسس وحدة الأمم، والرّابط القويّ بين الشّعوب العربيّة والإسلاميّة.

---

[١] الفيروز آباديّ، **القاموس المحيط**، ج ١، ٢١٨.

[٢] عبد الفتّاح البجّة، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة**، ١٧٥.

[٣] روزي غناج، " التّدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة " ، **تعلّميّة اللّغة العربيّة**، ٨١.

[٤] محمّد سمك، **فن التّدريس**، ١٩٣.

[٥] **الحجر**، ١٥ / ٩.

(٣) الأهميّة التّاريخيّة : الكتابة سجِلٌ يشهد بالأحداث والمواقف التّاريخيّة، فلولا تدوين هذه المواقف لضاعت، ولما وصلت إلى الأجيال اللاّحقة، ولا عُرِفَتْ تفاصيل التّاريخ، فالإنسان يتعرّف إلى تاريخ أجداده عن طريق الاطّلاع على نتاجاتهم المكتوبة، وآثارهم المدوّنة (١).

(٤) الأهميّة الثّقافيّة : استطاعت الأمم أنْ تحفظ حضارتها وتراثها وتقاليدها وتدوّن معرفتها، وتحمل الثّقافات والحقائق والمعارف من جيل إلى آخر بفضل الكتابة.

(٥) الأهميّة التّربويّة : يُعَدُّ تعليم القراءة والكتابة مِنَ الوظائف الرّئيسة للحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وأبرز مسؤوليّاتها، فالتّدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسيّ يركّز على تمكّن التّلاميذ من إجادة الخطّ ليكون مقروءًا، والكتابة الإملائيّة الصّحيحة، وتنمية القدرة على التّعبير عمّا لديهم من أفكار ومشاعر بحريّة وانطلاق في مواقف الحياة العمليّة، كما أنّها أداة من أدوات التّعليم التي يقف بها التّلاميذ على المعارف والخبرات المتضمّنة في الكتب التي يدرسونها، وهي أهمّ وسيلة مِنْ وسائل تقويم التّلاميذ (٢).

(٦) الأهميّة اللّغويّة : تسهم الكتابة في تنمية الثّروة اللّغويّة لدى التّلاميذ، فعن طريقها يمكن لهم تدوين ما يريدون تدوينه من أحداث ومشاهدات، باسترجاع الأفكار والمعاني والألفاظ المعبّرة عنها، كما أنّها تكشف المواهب اللّغويّة لدى بعض التّلاميذ، كنظم الشّعر، وتأليف القصّة، وكتابة الخطّب التي تُعَدُّ من مهارات الكتابة (٣).

(٧) الأهميّة النّفسيّة : يستطيع التّلاميذ عن طريق الكتابة أنْ يعبّروا عمّا يَجُول في خاطرهم وعن مشاعرهم، وانفعالاتهم، كما أنّ الكتابة تسهم في بناء الشّخصيّة، والثّقة بالنّفس، وتقدير الذّات نتيجة الاستحسان الذي يلاقيه التّلاميذ الموهوبون بالكتابة من أقرانهم (٤).

ب ـ الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة

تلعب اللّغة ومهاراتها دورًا أساسيًّا في تماسك الأمّة ووحدتها والمحافظة على تراثها، وفي ظلّ التّطورات التي شهدها ميدان التّربية والتّعليم، فقد ظهرت اتّجاهات حديثة لتعليم اللّغة، ففي دراسة مسحيّة تتبعيّة للاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغات القوميّة، وبناءً على ما ورد في الكتابات والأدبيّات العربيّة والأجنبيّة، تمّ تحديد أربعة اتّجاهات أساسيّة لتدريس اللّغة هي : الاتّجاه التّكامليّ، والاتّجاه المهاريّ، والاتّجاه الاتّصاليّ، والاتجاه الوظيفيّ (٥).

وفي ما يأتي موجز عن الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة :

---

(١) أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ١٢٢.

(٢) عبد الفتّاح البجّة، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة**، ١٧٨.

(٣) أحمد المعتوق، م. س، ٢٦٩.

(٤) أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ٦٠.

(٥) جمال العيسويّ وآخرون، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ٤٩.

١ ــ الاتّجاه التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة

التّكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللّغويّة المقدّمة للتّلاميذ، وتدريسها بما يحقّق ترابطها من خلال نصّ لغويّ متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة العمليّة لقواعد اللّغة وتدريباتها، ونوع الأداء المطلوب، ويظهر التّكامل جليًّا في أثناء تعليم مهارات اللّغة الأربعة: الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة، وبخاصّة في الصّفوف الأولى من التّعليم الأساسيّ، فالتّلميذ عادة يستعمل في حديثه الكلمات التي سبق أنْ سمعها وفهمها، وكذلك فهو يستعين في فهم ما يقرأ بما استمع إليه، واستعمله في حديثه، فإذا ما قام المعلّم بتنمية الثّروة اللّغويّة في أيّة مهارة من مهارات اللّغة، فإنّه يسهم بذلك في تنمية الثّروة اللّغويّة في المهارات الأخرى (١).

كما يظهر التّكامل في اللّغة من خلال علاقة التّأثير والتّأثّر بين المهارات اللّغويّة الأربعة، فقد ثَبُتَ أنّ هناك علاقة وثيقة بين الكفاءة في الاستماع والكفاءة في القراءة، وكذلك فإنّ الإملاء والخطّ مرتبطان ارتباطًا وثيقًا ببعضهما البعض ، فإذا كان الهدف من الإملاء أنْ يكتب التّلاميذ كتابة صحيحة، فإنّ الخطّ يكمل هذا الهدف، فيجعل الكتابة واضحة ومفهومة المعنى لِمَنْ يقرأها (٢).

أمّا العلاقة بين القراءة والكتابة فقد أَثْبَتَتْها البحوث العلميّة، ويظهر ذلك في أنّ القارئ الجيّد كاتب جيّد في التّعبير والإملاء في معظم الأحيان، وأنّ الكاتب الجيّد قارئ جيّد في معظم حالاته أيضًا، فالقراءة المُتْقَنَةُ تفيد القارئ وتمدّه بكل ما هو جديد في الثّقافة، وتزيد من الثّروة اللّغويّة لديه، فيتمكّن من الانطلاق في التّعبير(٣).

ولا يظهر التّكامل في اللّغة من خلال التّرابط بين مهارات اللّغة المختلفة، بل يتعداه إلى التّرابط بين منهج اللّغة ومناهج المواد لأخرى التي تدرس، فاللّغة هي الوسيلة الأساسيّة التي تعين التّلاميذ على التّقدم في المواد الأخرى، فالتّلميذ المتمكّن في اللّغة يفهم ما يَقْرَأُ، ويَكتبُ بتعبير واضح يفهمه المعلّم، وبذلك تقلّ أخطاؤه، إذ أنّ كثيرًا من أخطاء التّلاميذ تعود إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرأون، أو إلى ضعفهم في التّعبير عمّا لديهم من معلومات (٤).

وأكّدت إحدى الدّراسات سمة التّكاملية بين مادة اللّغة العربيّة والمواد الأخرى، وتوصّلت دراسة أخرى إلى أنّ كفاءة تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في القدرة اللّغويّة، تؤثّر في كفاءتهم بالمواد الدّراسيّة المختلفة التي يدرسونها (٥).

---

(١) علي مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**،٦٢.

(٢) محمّد سمك، **فنّ التّدريس**، ٤٥٣.

(٣) عودة أبو عودة، **تتبّع الأخطاء الكتابيّة**، ٤.

(٤) محمود خاطر وآخر، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٦٤.

(٥) (5) Connie Juel , "Learning to Read and Write, **Journal of Educational Psychology**, Vol.80, No.4, 442 ;

عبدالمنعم عبد الصّمد، " علاقة الكفاءة في اللّغة العربيّة بالكفاءة في المواد الدّراسيّة الأخرى "، **دراسات في تعليم وتعلّم اللّغات**، ٢١٩.

وقد بُنِيَتْ مناهج اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان بناءً على المدخل التّكامليّ، فاللّغة في طبيعتها كلّ لا يتجزأ، لذا تمّ ربط مهاراتها بعضها بالبعض الآخر؛ لتحقّق الأهداف العامّة من تدريسها وهي تمكين التّلميذ من اللّغة كتابةً وتعبيرًا وفهمًا.

ومن هنا تظهر أهميّة الإعداد اللّغوي لمعلّمي اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى معلّمي المواد المختلفة؛ في التّحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة، والتّعبير السّليم حديثًا وكتابةً عن المفاهيم العلميّة المتّصلة بالمواد التي يقومون بتدريسها، والتّعاون معًا لتحقيق أهداف اللّغة وخدمة وظائفها، والالتزام بقواعد مهنة التّعليم التي ترى أنّ عمليّة التّربية والتّعليم مسؤولية جميع المعلّمين.

إنّ مهارات اللّغة العربيّة مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض، فعلى سبيل المثال : لا يعتبر التّعبير معزولاً عن باقي فروع اللّغة، فهو يعتمد على النّحو والصّرف والإملاء والخطّ والأدب والبلاغة، ومن المعلّمين من ينظر إلى اللّغة على أنّها عبارة عن : قراءة، ومحفوظات، وقواعد، ويظنّون أنّها دروسًا مستقلة، فلا يشغلون أنفسهم بقواعد النّحو وهم يدرّسون القراءة، إنّ النّظر إلى مهارات اللّغة على أنّها مستقلّة، إنّما يؤدّي إلى ضياع الهدف العام من تدريسها، فالمعلّم حينما ينظر إلى القراءة على أنّها قراءة حروف وكلمات مكوّنة منها، بدون أنْ ينظر إلى إعرابها، يكون قد ضيّع فرصة تطبيق قواعد النّحو على التّلاميذ، إنّ الصّحيح هو الاحتفاظ بالوحدة مع التّجزئة، فمعلّمّ اللّغة العربيّة الماهر يراعي قواعد النّحو عند تدريس القراءة والعكس صحيح.

٢ ـ الاتجاه المهاريّ في تدريس اللّغة العربيّة

لقد ظهرت مجموعة من طرق التّدريس وأفكارها في البلدان المتقدّمة، سلم القائمون على التّعليم بها ومنها : أنّ اللّغة عبارة عن مجموعة من المهارات، تحتاج إلى معرفة نظريّة، وتدريب عمليّ، ويمكن زيادة كفاءة التّلميذ في تعلّم مهارة الكتابة بتعزيز مهاراته بالممارسة، وتخصيص الوقت الكافيّ للتّدريب والمران، ليس على مهارة واحدة أو مهارتين فقط، بل لا بدّ من أنْ يشمل التّدريب مهارات اللّغة المختلفة؛ كي لا تنمو مهارة على حساب مهارة أخرى.

٣ ـ الاتجاه الاتّصاليّ في تدريس اللّغة العربيّة

الاتّصال عمليّة يتفاعل فيها الأفراد فيما بينهم؛ وذلك بهدف نقل التّجارب والمعارف من جيل إلى آخر، فالمدخل الاتّصاليّ " ينظر إلى اللّغة من منظور اجتماعيّ مبنيّ على أنّ التّعامل مع اللّغة هو بمثابة عادات سلوكيّة اجتماعيّة، واضعًا في الاعتبار أنّ الاتّصال من أهم وظائف اللّغة في حياة الأفراد " [١].

وبناءً على ذلك ينبغي أنْ يحصل التّلميذ على قدر كبير من الكفاءة اللّغويّة، تساعده على التّعبير التّلقائيّ عمّا يريد أنْ يتحدّث عنه، وتكون لديه القدرة في اختيار التّعبير المناسب للموقف اللّغويّ المناسب، وتجنّب التّعبير غير المناسب في أثناء الكتابة.

---

[١] جمال العيسويّ وآخرون، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ٥٢.

٤ ــ الاتجاه الوظيفيّ في تدريس اللّغة العربيّة

ويُقْصَدُ به توظيف مهارات اللّغة وقواعدها في النّصوص المختلفة، بتهيئة الفرص أمام التّلاميذ لتوظيف تلك القواعد في الحياة العمليّة، فيفهمها التّلميذ حين يسمعها، ويقرأها حين يراها مكتوبة، كما يستطيع التّحدّث بطلاقة ودقّة عندما يريد أنْ يعبّر عن أفكاره، فهذا الاتّجاه يقوم بتشجيع التّلاميذ على استعمال اللّغة، وممارسة أنشطتها في التّعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم، وتوظيفها في مواقف الحياة الاجتماعيّة (١).

لقد شهدت سلطنة عُمان منذ تطبيق التّعليم الأساسيّ، عام ألف وتسعمئة وثمانية وتسعين (١٩٩٨) ، طفرة شاملة في تطوير منهاج اللّغة العربيّة، الذي أصبح يهدف إلى تنميــة قدرات التّلاميذ، والعمل على إشباع ميولهم، وتزويدهم بقدر ضروريّ من القِيَمِ والسّلوكات، وقد تمّ تأكيد الهدف الوظيفيّ لتعليم اللّغة وتعلّمها، بتزويد التّلاميذ قدرًا مناسبًا من المعارف والمهارات اللّغويّة تمكّنهم من مواصلة تعليمهم في مرحلة أعلى، أو الانخراط في العمل (٢).

ولكي يتمّ تحقيق ذلك، فقد حُدِّدَتْ أهداف لتدريس الكتابة، وتنقسم هذه الأهداف إلى أهداف عامّة وأخرى خاصّة، فالأهداف العامّة هي ما تُعْرَف بالأهداف التّربويّة، وهي : ما يزوّد به التّلاميذ من معارف ومعلومات (أهداف معرفيّة)، وما ينبغي تنميته لديهم من قِيَم واتجاهات (أهداف وجدانيّة) وما يلزم تدريبهم عليه من مهارات (أهداف مهاريّة)، وتحقيق هذه الأهداف يتطلّب وقتًا طويلاً، أمّا الأهداف الخاصّة أو ما يُعرَف بالأهداف التّعليميّة، فهي ما ينبغي تحقيقه من نموّ في معلومات اللّغة ومهاراتها في نهاية كلّ حصّة، أو نهاية كلّ مرحلة دراسيّة (٣).

إنّ وضوح الأهداف الخاصّة لكل حصّة دراسيّة، تسهم في تحقّق تعلّم أفضل، لأنّ جهود المعلّم تنصبّ نحو تحقيق هذه الأهداف التي حدّدها، بدلاً من أنْ توجّه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها، كما أنّ المعلّم يستطيع تقويم التّلاميذ، وإعداد الأسئلة المناسبة لأهدافه، أمّا بالنّسبة للتّلميذ فإنّها تساعده في تقويم ما تعلّمه، ومدى ما حقّق من أهداف.

ج ــ الأهداف العامّة لتدريس الكتابة في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ واتّجاهاتها في سلطنة عُمان

يستند منهاج اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان، إلى أسس فلسفيّة منبثقة من فلسفة وزارة التّربية والتّعليم المستمدّة مِنْ تعاليم الإسلام، وأسس نفسيّة تراعي خصائص نموّ التّلميذ في هذه السّن، وأسس اجتماعيّة تسعى لإعداده وتنشئته تنشئة اجتماعيّة مناسبة، وأسس معرفيّة مستمدّة من خصائص اللّغة العربيّة، وبناء مفاهيمها وطرائق تدريسها (٤).

---

(١) جمال العيسويّ، **طرق تدريس اللّغة العربيّة** ، ٥٢.

(٢) وزارة التّربية والتّعليم، **دليل المعلّم للصّفّ الرّابع**، ١٧ ــ ١٨.

(٣) رشدي طعيمة، **مناهج تدريس اللّغة العربيّة**، ٥٠.

(٤) وزارة التّربية والتّعليم، م.س، ٤.

إنّ الأطفال عندما يدخلون المدرسة، يكونون قد حقّقوا مستوى من النّضج يكفي لأداء المهارات الكتابيّة، لذا اهتمّت وزارة التّربية والتّعليم بالتّدرج في تعليم مهارات الكتابة، بأشكالها الثّلاثة : الخطّ، والإملاء، والتّعبير الكتابيّ، وحدّدت أهدافًا عامّة للكتابة، يُتَوَقّعُ مِنَ التّلميذ تحقيقها في نهاية هذه الحلقة ومن هذه الأهداف ما يأتي :

١ ــ أنْ يتقن التّلميذ مهارات التّعبير الكتابيّ موظّفًا الأنماط اللّغويّة والصّرفيّة في الكتابة باللّغة العربيّة الفصيحة.

٢ ــ أنْ يوظّف التّلميذ مهارة الكتابة في جميع ميادين الحياة.

٣ ــ أنْ يرسم التّلميذ الكلمات رسمًا إملائيًّا صحيحًا.

٤ ــ أنْ يرسم التّلميذ الحروف وفق خطّ النّسخ بوضوح، ليفهمها منْ يقرأها.

ويعدّ تعليم الكتابة في حدّ ذاته عمليّة صعبة على الأطفال، فهو يحتاج إلى استعداد مسبق على كافّة المستويات النّفسيّة والجسديّة والعقليّة والاجتماعيّة، وتتطلّب منهم ملاحظة حروف الكلمة، وتمييز عددها وأجزائها وأحجامها، وما هو منقوط منها، وما هو غير منقوط، ولا سيّما إذا عرفنا أنّ غالبيّة الأطفال في سلطنة عُمان لا تُتاحُ لهم فرصة الالتحاق بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة[١]. وإنّما يذهبون إلى المدرسة عندما يصبحون في السّادسة من العمر، فتباشر المدرسة تعليمهم القراءة والكتابة بعد فترة تهيئة ــ غير طويلة ــ خصّصَ لها كتاب " التّهيئة اللّغويّة "، الهدف منها أنْ يتعرّف التّلاميذ إلى حروف الهجاء، على أنْ يدرسوه في فترة قدّرها المنهج العُمانيّ بستّ وخمسين (٥٦) حصّة دراسيّة، يتمّ عرضها في خمسة أسابيع، خُصّصَ لكل حرف حصّتان.

د ــ صعوبات الكتابة في اللّغة العربيّة

بالرّغم من المميّزات التي تتميّز بها اللّغة العربيّة، فإنّ هناك بعض الصّعوبات التي تسبّب المشكلات لدى الأطفال عند تعلّم الكتابة، وتمّ تقسيمها إلى ستّ صعوبات هي : الرّسم الكتابيّ، وضبط الحروف العربيّة، وقواعد الإملاء، وصعوبة المصوّتات، والازدواجيّة بين اللّهجة العاميّة واللّغة الفصيحة، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العاديّ، وفي ما يأتي موجز عن هذه الصّعوبات :

١ ــ الرّسم الكتابيّ

(١) نعني بالرّسم الكتابيّ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، فتتعدّد صُوَرُ بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل : الدّال والذّال، وحروف أخرى لها صورتان مثل : الباء، والتّاء، وهناك حروف لكل منها ثلاث صُوَر مثل : الكاف والميم، وحروف تأخذ أربع صُوَرَ هي : العين والغين والهاء، وهكذا يبلغ عدد أشكال حروف اللّغة العربيّة تسعين شكلاً مستقلاً، ممّا يجهد ذهن التّلاميذ الصّغار[٢].

---

[١] يقتصر التّعليم في مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة في سلطنة عُمان، على المدارس الخاصّة (الأهليّة).

[٢] معروف زريق، **كيف نعلّم الخطّ العربيّ**، ١٥.

(٢) تتشابه بعض الحروف في أشكالها أو أصواتها، فمن الحروف التي تتشابه في أشكالها : (ب، ت، ث) و (د، ذ)، و (ر، ز)، و (ج، ح، خ) و (ص، ض)، و (ط، ظ)، وبعض الحروف تتشابه في أصواتها مثل : (ق، ك)، (ض، ظ)، (س، ث) هذا التّقارب بين أشكال بعض الحروف، أو أصواتها يمثّل صعوبة على الأطفال [١].

(٣) الإعجام والمقصود به : نقط الحروف، والملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم، إنّ نسيان النّقط على الحروف، أو إهمالها يغيّر من حقيقة الحرف، وهناك مَنْ يطلق كلمة " الإعجام " على الحروف التي تُنَقَّطُ والحروف التي تُضْبَطُ أيضًا، وبناءً على ذلك فيمكن اعتبار جميع الحروف العربيّة معجمة؛ لأنّ أغلبها يُنَقَّط وكلها تُضْبَطُ [٢].

(٤) النّبرة وتُستعمل في الكتابة العربيّة في الحروف الآتية : (ب، ت، ث، س، ش، ص، ض، ن، ي، الهمزة التي تكتب على النّبرة)، وعدم كتابتها يؤدّي إلى استحالة قراءة بعض الكلمات التي تتوالى فيها [٣]. مثل الكلمات الآتية : " الشّبيبة، البستنة، التّنين ". إنّ مثل هذه الكلمات تفرض على من يكتبها التّأني في الكتابة، لئلاً يقع في الخطأ الإملائيّ.

٢ ــ صعوبة ضبط الحروف العربيّة

(١) الضّبط يعني : وضع الحركات القصار (الضّمة، والفتحة، والكسرة) على الحروف باعتبارها صامتة قصيرة المدّ، ولا يُضبَطُ نطق الكلمة إلاّ بها، وتُضبَطُ الكلمات عادة للأطفال، ولِمَنْ لم يتمكّن من القواعد النّحويّة؛ لتعينهم على القراءة بيُسْر، ويكاد أنْ يكون ضبط الكلمات المشكلة الأولى من مشاكل الكتابة، إذ قلّما نجد من لا يخطئ في ضبط الكلمات، فالضّبط يحتاج إلى بذل مجهود كبير.

(٢) الإعراب يعني : تغيير ضبط آخر حرف في الكلمة بتغيير موقعها في الجملة، والكلمة المعربة يتغيّر آخرها بتغيّر التّراكيب اللّغويّة، فالاسم المعرب يُرفع ويُنصب ويُجر، والفعل المعرب يُرفع ويُنصب ويُجزم، ويكون الإعراب بالحركة، أو بالحرف أو بالإثبات أو بالحذف، كما يحدث في حالات جزم المضارع الأجوف والنّاقص، وفي تنوين الاسم المنقوص رفعًا وجرًّا، ويلاقي التّلاميذ الصّغار صعوبة في مثل هذه العوامل التي تؤثّر في صورة الكلمة بحذف بعض حروفها؛ لأنّها عوامل نحويّة أو صرفيّة لم يتعرّض لها التّلاميذ في فترة تعلّمهم الهجاء [٤].

٣ ــ قواعد الإملاء

(١) أثبتت التّجارب أنّ هناك ثمانية حروف لا يدرك التّلاميذ الصّغار الفروق الدّقيقة بينها نطقًا

---

(١) عبد الرّؤوف عبّاديّ، " بحث في تدريس الإملاء " ، **مجلة التّربية**، ع ١٤٧، ١٤٩ ــ ١٧٤.

(٢) حسن شحاتة ، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٣١٦ . ؛ عبد الفتّاح البجة، **أصول تدريس اللّغة العربيّة**، ٤٢٣.

(٣) محمّد فضل الله ،**الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة**، ١٢٨.

(٤) محمّد فضل الله، **صعوبات الكتابة الإملائيّة**، ١٦.

وكـــتابةً، والتّركيز عليها منذ البداية يريح المعلّــم من عناء الخلط بينها وبين غيرها وهذه الحروف هي : (ز، ذ) و (ض، ظ)، و (ش، ج)، و (ث، س) [١].

(٢) من المفترض في نظام الكتابة السّهلة أنّ رســم الحروف يكون مطابقًا لأصــواتها، فكلّ ما يُنْطَقُ يُكْتَبُ، وما لا يُنطَقُ لا يُكْتَبُ، ولكنّنا نجد في الكتابة العربيّـــة كمًّا كبيرًا من الكلمات لا يتّفق فيها الصّوت المنطوق مع الرّمز المكتوب، فعلى سبيل المثال لا الحصـــر، زيدت حروف لا يُنْطَقُ بها في بعض الكلمات مثل : (أولئك، اهتدوا)، بينما حذفت من كلمــــات يُنْطَقُ بها مثل :(ذلك، طه، لكنّ)، وحُوِّلَ رســــم الألف اللّينة التي تكتب " ياء تارّة، وألف تارّة أخرى "، وهذا يؤثّر في التّعميمات التي يكوّنها التّلاميذ لأنفسهم، فقد يقعون في الخطأ؛ لأنّ هذه التّعميمات لا تكون مطّردة [٢].

(٣) من المشكلات التي تسبّب صعوبة الإملاء تشعّب قواعدها وتعــقّدها، وكثرة الاســتثناءات فيها، وكثرة اختلاف رسم بعض الحروف باختلاف البيئات النّاطقة بهذه اللّغـــة وباختلاف المصادر والمراجع، وتعدّدت قواعد الإملاء، وصَعُبَ رسم الكلمات على الأطفال، فالهمزة المتطـــرّفة في الفعل " نشأوا " مثلا تُرْسَمُ على ثلاثة أوجه هي : (نشأوا، نشئوا، نشؤوا).

وقد قام المركز العربّي للبحوث التّربويّة لدول الخليج العربيّ بدراسة لوضع برنامـــج توحيد ضـــوابط الرّســـم الإملائيّ للكتابة العربيّة، ضمن المنهج الشّـــامل الموّحد في اللّغة العربيّة لمراحل التّعليم العام في الدّول الأعضاء بمكتب التّربية العربيّ لدول الخليج العربيّة تسهيلاً لكتابتها، ونرى ضرورة أنْ يكون لدى كلّ معلّم من معلّمي اللّغة العربيّة نسخة منه، وإذا تعذّر ذلك أنْ توفّر وزارة التّربية والتّعليم على الأقلّ نسخة واحدة في كلّ مدرسة.

٤ ـــ صعوبة اللّغة العربيّة من حيث المصوّتات

أدّى استعمال الصّـــوائت القصار إلى عدم قدرة التّلاميذ الصّغار على التّمييز بينها وبين مـــا يقابلها من حروف المدّ (الحركات الطّويلة)، ممّا يوقع بعض التّلاميذ في لبْسٍ، حتى أصبحوا يكتبون هذه الصّـــوائت مُدودًا، فنرى بعضـــهم يكتب الكلمات الآتيـــة : (لهُ، بهِ، عليكِ، لكِ) بطريقة غير صحيحة كالآتي : (لهو، بهي، عليكي، لَكِي) [٣].

٥ ـــ الازدواجيّة بين اللّهجة العاميّة واللّغة الفصيحة

من التّحديات التي تواجه المعلّم الازدواجيّة بين اللّهجة العاميّة واللّغة الفصـــيحة، وهي موجودة في اللّغات جميعها، إلاّ أنّها في اللّغة العربيّة أوضح وأوسع، فهي تحيط بالتّلميذ في البيئة الأســـريّة، ويســـمعها من وســـائل الإعلام المختلفة، وتحيط به في المدرســـة، بعد أنْ أصبحت تنتشر في المؤسسات التّعليميّة، وعلى ألسنة المعلّمين والمتخصّصين في تدريسها.

---

[١] عبد الرّؤوف عبّاديّ، " بحث في تدريس الإملاء " ، **مجلة التّربية**، ع ١٤٧ ـــ ١٤٩، ١٧٤.

[٢] حسن شحاتة، ، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٣١٧.

[٣] محمّد فضل الله، **الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة**، ١٣١.

٦ ــ اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العاديّ

من الملاحظ أنّ هجاء المصحف يختلف عن الهجاء العاديّ، وذلك في عدّة مواضع هي : الحذف، والزّيادة، ومدّ التّاء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكّل صعوبة يواجهها التّلاميذ، حين يقرأون بعض الآيات القرآنيّة ويكتبونها [١].

ويمكن للمعلّم أنْ يُعَوِّدَ التّلاميذ على الهجاء القرآنيّ عن طريق التّلقّي والتّلقين، وذلك بالإشارة إلى طريقة رسمها، وتنبيههم إلى بعض مواضع الخلاف بينها وبين الهجاء العاديّ [٢].

وقد بذل مَجْمَعُ اللّغة العربيّة بالقاهرة جهدًا كبيرًا لتذليل هذه المشكلات، ففي العام الميــلاديّ تسعة وخمسين وتسعمئة وألف (١٩٥٩ م)، درســت لجنة تيسير الكتابة بمجمع اللّغة العربيّة آراء الباحثيــن في موضــوع الشّكل، وعرضــت التّقــارير علــى مؤتمر المــجمع، في يــناير عــام ألف وتسعمئة وستين (١٩٦٠م)، فكان بعض ما أوصت به اللّجنة الآتي :

(١) ضبط الآيات القرآنيّة والأحاديث النّبويّة الشّــريفة بالشّكل الكامل في جميع المراحل.

(٢) الضّبط بالشّكل لجميع الكلمات، إلاّ ما لا مجال أنْ يخطّئ فيها التّلاميذ وبخاصّة في المراحل الأولى مِنَ التّعليم الأساسيّ، وذلك حسب مستويات الصّفوف [٣].

لعلّ هذا العرض لطبيعة اللّغة والصّعوبات والعوامل التي تؤثّر في تعليمها وتعلّمها، يضع أمامنا أسباب الخطأ فيها تحدّثًا، أو قراءةً، أو كتابةً، فالطّــفل في هذه المرحلة يحتاج إلى تدريب مســتمر، ونرى أنّ مسؤوليّة تذليل هذه الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ في الكتابة والإملاء، تقع على عاتق معلّمي صفوف الحلقة الأولى، ويمكنهم ذلك إذا ما عرفوا الأسس السّليمة للقراءة والكتابة التي تهتمّ بالمعنى والفهم معًا قبل الهجاء، ومراعاة النّطق السّليم، وإظهار مخارج الحروف، بالإضافة إلى التّحليل الصّوتيّ للكلمات في أثناء التّملية، وتيسير قواعد الإملاء، وبخاصّة ما يؤثّر منها في شكل الكلمة وبِنيتها، وضرورة حصر القواعد الشّاذة، والتّطبيق عليها بطريقة منهجيّة.

هــ ــ الأسس اللّغويّة والنّفسيّة اللاّزمة لتدريس مهارة الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى

يمثّل تلاميذ هذه الحلقة مرحلة الطّفولة المتوســطة الممتدّة من سنّ السّادسة إلى سنّ التّاسعة، وفيها يمرّون بمظاهر نموّ مختلفة تؤثّر في تعلّمهم اللّغات، ولا شكّ في أنّ إيمان المعلّمين وتفهّمهم لخصائص التّلاميذ، وإدراكهم لمطالبها وحاجاتها، والأسس التي ترتبط بتعليم الكتابة وتعلّمها، مِنَ الأمور المعينة على أداء عملهم بكفاءة، وتساعدهم في تعرّف مواطن القوّة ومواطن الضّعف لديهم، وعلى أساسها يستطيعون اختيار الطّرق والأساليب والخبرات التي تناسب قدراتهم العقليّة واللّغويّة والنّفسيّة، وفي ما يأتي نعرض الأسس اللّغويّة والنّفسيّة.

---

(١) حسن شحاتة، م.س.، ٣١٢ ؛ عبد الفتّاح البجّة، **أصول تدريس اللّغة**، ٤٢٣.

(٢) محمّد فضل الله، **صعوبات الكتابة الإملائيّة**، ٥٦.

(٣) محمّد فضل الله، **الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة**، ١٤٠.

١ ــ الأسس اللّغويّة

يتميّز النّموّ اللّغويّ في هذه المرحلة بالطّلاقة في التّحدّث، وزيادة الثّروة اللّغويّة، ويستطيع التّلاميذ في هذه المرحلة فهم قواعد اللّغة عن طريق التّدريب، وإدراك العلاقات اللّغويّة، وتمييز المعاني [١]. وتظهر الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في هذه المرحلة في القدرة على الكلام، وتختلف الثّروة اللّغويّة للتّلاميذ باختلاف البيئة التي ينشأون فيها، والقدرات العقليّة التي يتمتّعون بها، فالثّروة اللّغويّة تنمو لدى الأطفال الذين يعيشون في أسر من مستويات اجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة غنيّة، أكثر من الذين يعيشون في أسر فقيرة، وبالتّالي يكونون أكثر استعدادًا للتّعلّم [٢].

وعندما يلتحق التّلميذ في المدرسة تضمّ قائمة مفرداته ألفين وخمسمائة (٢٥٠٠) كلمة، ويستطيع نسخ الحروف الهجائيّة، ويتعلّم كتابة الكلمات والجمل، كما أنّه يبدأ في هذه المرحلة باستعمال الجمل الطّويلة ويدرك معناها، وتنمو لديه القدرة على التّعبير، ويستطيع استعمال الأسماء، فالأفعال، ثمّ الحروف والضّمائر، ثمّ الرّوابط التي تصل المعاني [٣].

ومن متطلبات النّموّ اللّغويّ في هذه المرحلة ما يأتي :

(١) إنّ تعليم الاستماع والتّحدّث يجب أنْ يكون قبل تعليم القراءة والكتابة، فالحصيلة الشّفويّة للتّلاميذ تشكّل قاعدة مهمّة في تعليم الكتابة، على ألاّ نتسرّع في تعليم الأطفال الكتابة منذ بدء تعليم القراءة، إذ أنّ ملاحظة الكلمات في أثناء القراءة تُعين على إجادة الكتابة، فقد ثَبَتَ أنّ إتقان القراءة يساعد على سرعة تعلّم الكتابة [٤].

(٢) نظرًا لميل التّلاميذ إلى الكتابة، وقدرتهم على المثابرة عليها، يقترح الخبراء أنْ يتدرّب التّلاميذ على تعلّم التّهجئة يوميًّا ابتداءً مِنَ الصّف الثّاني مدة تتراوح بين خمس عشرة إلى عشرين دقيقة [٥]. فقد توصّلت إحدى الدّراسات إلى أنّ التّعليم الموزّع في تدريس الإملاء أكثر جدوى من التّعليم المستمرّ [٦].

(٣) استعمال قانون انتقال أثر تعلّم المهارات اللّغويّة من المدرسة، وتوظيفه في الحياة العمليّة عن طريق تطبيق التّعميمات التي استوعبها التّلاميذ، واستعملوها في عمل استنتاجات واستقراءات في المواقف الجديدة، فإتقان التّلميذ للكتابة يُعينُه على انتقال أثر التّدريب فيما بعد على كتابة مواضيع التّعبير [٧].

---

[١] رجاء أبو علام، **علم النّفس التّربويّ**، ١٤٢.

[٢] حسن شحاتة، **أساسيّات التّدريس الفعّال**، ٥٦. ؛ ليسلي مورو، **تطوّر مهارتي تعليم القراءة والكتابة**، ١٤٠.

[٣] خليل معوّض، **سيكولوجيّة النّموّ**، ١٩٢.

[٤] محمّد أحمد، **طرق تدريس اللّغة العربيّة للمبتدئين** ، ٢١٤.

[٥] أمان شعراني، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٤٤١. ؛ محمّد مجاور، **تدريس اللّغة العربيّة**، ١١١.

[٦] راضي السّيفي، " **أثر أسلوبين تدريسيّين على تحصيل التّلاميذ في الإملاء** " ، ١٠.

[٧] رجاء أبو علام، م.س. ، ٣٦٧. ؛ محمّد مجاور، م.س.، ١١٢.

(٤) من الأفضل البدء بتعليم التّلاميذ القراءة باتّباع الطّريقة التّوليفيّة (التّوفيقيّة) بدلاً من الطّريقة الجزئيّة، وهذه الطّريقة تجمع بين الطّريقتين الكليّة والجزئيّة، أيْ : أنْ نبدأ بتعليم الكلمة، ثمّ ننتقل إلى الجملة القصيرة، ثمّ نتدرّج ببطء إلى الجمل الطّويلة، فنقوم بتحليل الكلمات تحليلاً صوتيًا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، وبعد عمليّة التّحليل تأتي عمليّة التّركيب؛ فيكوّن التّلميذ الكلمة من الحروف التي جرّدها، ويركّب من الكلمات جملاً، مع التّركيز على المقاطع أو الحروف المحوريّة، قراءة وكتابة في عمليّتي التّحليل والتّركيب (١).

فمن الواضح أنّ الأطفال في هذه المرحلة يلاقون صعوبة في إدراك الحروف المجرّدة التي لا معنى لها، فالبدء بالكلّ أيسر لدى الأطفال من البدء بالجزء، والإنسان يدرك الكلّ أولاً، ثمّ ينتقل إلى إدراك الجزء، وبهذه الطّريقة تعطي الكلمات والجمل التي نبدأ بتعليمها للتّلاميذ معنى، وتكون ذات أهميّة في نظرهم، ويسهل عليهم تعلّمها (٢).

وتنقسم مراحل تعليم الكتابة للتّلاميذ الصّغار إلى ثلاث مراحل : فالمرحلة الأولى هي مرحلة التّمهيد للكتابة، وتبدأ في مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، وهذه المرحلة يفتقدها معظم الأطفال في سلطنة عُمان نتيجة عدم التحاق عدد كبير منهم في مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، أمّا المرحلة الثّانية فيتعلّم فيها التّلاميذ الكتابة متزامنًا مع تعلّمهم القراءة، وتبدأ هذه المرحلة في سلطنة عُمان من الصّفّ الأوّل الأساسيّ، وتستمر إلى الصّفّ الثّاني الأساسيّ، أمّا المرحلة الثّالثة فهي مرحلة إتقان أسلوب أكثر نضجًا في الكتابة، يبدأ فيها المعلّم مع تلاميذه دروس تعليم الإملاء، وتنمية المهارات الخطّيّة، ومهارات التّعبير الكتابيّ، وتبدأ هذه المرحلة من الصّفّ الثّالث الأساسيّ (٣).

(٥) التّدرّج في تعليم التّلميذ الكتابة بدءًا من كتابة كلمات مكونة من حروف منفصلة ثمّ كتابة كلمات ذات حروف متّصلة، وانتهاءً بكتابة جمل قصيرة تتكوّن من ألفاظ سهلة كما ينبغي أنْ نترك الحريّة للتّلاميذ في الكتابة حسب مقدرتهم، فلا نطالبهم بترك مسافات متساوية بين الكلمات، ولا نضغط عليهم بالكتابة فوق السّطر، بل نتقبّل منهم ما يكتبون، ونعمل على إثارة الدّافعية لديهم للكتابة؛ خوفًا منْ أنْ يؤدّي الضّغط عليهم إلى آثار عكسيّة تضرّ بهم (٤). فقد ثَبُتَ أنّ الأطفال الذين يُدفَعون إلى الكتابة قبل أنْ يكتسبوا مهارات ما قبل الكتابة بشكل مناسب يجدون صعوبة في الكتابة، وينفرون منها بسبب الإحباط الذي يعانون منه نتيجة فشلهم ومن الصّعب التّخلص منها مستقبلاً (٥).

---

(١) فاضل الطّائي وآخرون " فاعليّة الطّريقتين الصّوتيّة والتّوليفيّة في المحصول اللّفظيّ "، **المجلة التّربويّة**، مج ٢٠، ع ٧٩، ٢٢٣.

(٢) رجاء أبو علاّم، **علم النّفس التّربويّ**، ٢٤٧.

(٣) يقتصر التّعليم في مرحلة ما قبل المدرسة في سلطنة عمان، على المدارس الخاصّة (الأهليّة).

(٤) محمّد سمك، **فنّ التّدريس**، ١٩٢.

(٥) عبد الرّحيم عبد الله، **تعليم اللّغة**، ٣٢٩.

وقد لاحظنا أنّه منَ الأسهل على المعلّم أنْ يعلّم الكتابة الصّحيحة للتّلاميذ منذ البداية، عن أنْ يقوم بتصحيح عادات الكتابة الرّديئة بعد رسوخها في أذهانهم.

٢ ــ الأسس النّفسيّة

(١) استخدام قانون الأثر والنّتيجة : ويعني هذا القانون أنّ النّتائج السّارة من الاستجابة الأولى تشجّع الفرد على تكرار الاستجابة، بينما النّتائج غير السّارة لا تشجّعه على ذلك [١].

(٢) يميل التّلاميذ مع دخول المدرسة إلى الثّبات في الانفعال، ويتعلّمون إشباع حاجاتهم ورغباتهم بطريقة مقبولة اجتماعيًّا، ويميلون إلى الثّناء، كما أنّهم بحاجة إلى الشّعور بالأمن والطّمأنينة، فالاضطّراب العصبيّ لا يساعدهم في السّيطرة على مسك القلم، وبالنّتيجة تكون كتابتهم مشوّشة؛ لذا لا بدّ من تهيئة الظّروف المناسبة لتعليمهم الكتابة [٢].

(٣) تهيئة التّلميذ لتعلّم الكتابة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بحاجته لتعلّمها، فكلما شَعَر التّلميذ بأهميّة الكتابة، وبأنّها عمل ممتع وضروريّ في حياته، فإنّ ذلك يعطيه لذّة تنتج عن إشباع الحاجة التي يشعر بها، ويؤكّد الخبراء أهميّة استغلال الظّروف الواقعيّة الطّبيعيّة في تعليم الكتابة أي : التّعليم العمليّ، فقد أكّدت الأبحاث أنّ التّلاميذ يقعون في أخطاء قليلة في كتابة كلمات يستعملونها في حياتهم، كما يندمجون في نّشاطاتها الوظيفيّة عندما تَخْدِمُ أغراضَهم [٣].

(٤) يتفاوت التّلاميذ في مستوى الأداء الكتابيّ، فالفروق الفرديّة حقيقة لا يختلف فيها اثنان، وهذا يتطلّب من المعلّم أنْ يعطي كل تلميذ ما يستحقّه من عناية، ويتعامل مع تلاميذه على أساس فرديّة المتعلّم، وأنّ كلّ تلميذ يشكّل شخصيّة مستقلّة لها ذاتيّتها وكيانها، ويستلزم ذلك وضع خطّة لتحديد مدى ما يلزم كل تلميذ من وقت للتّدريب والمران، بتقسيم الوقت في نهاية كل وحدة دراسيّة إلى نوعين من التّدريبات : النّوع الأوّل عبارة عن تدريبات إبداعيّة وإثرائيّة رفيعة المستوى تُخصّصُ للمتفوّقين من التّلاميذ، لتعمل على استثمار ما لديهم من قدرات كتابيّة، والنّوع الثانيّ عبارة عن تدريبات علاجيّة تركّز على نقاط الضّعف الشّائعة بين التّلاميذ الضّعاف، وفي هذا النّوع من التّدريبات يتمّ توضيح بعض المفاهيم والقواعد بطريقة مبسّطة [٤].

(٥) العمل على تنمية ميل التّلاميذ إلى الكتابة، فإذا استطاع المعلّم أنْ ينمّي لدى التّلاميذ الرّغبة في التّعلّم، فإنّه يجعلهم مندفعين لتلقّي الخبرة الجديدة بفرح، واستعدادٍ أكثر.

تناولنا في ما سبق مفهوم الكتابة وأهميّتها، والاتّجاهات الحديثة في تدريسها، وبيّنا أنّ مناهج اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان قد بُنِيَتْ على أساس الاتجاه التّكامليّ، وتمّ التّأكيد على الاتّجاهين

---

[١] محمّد مجاور، تدريس اللّغة العربيّة، ٤٢٩.

[٢] ربيعة الرّنديّ وآخرون، " التّهيئة النّفسيّة والاجتماعيّة لتلميذ الصّفّ الأوّل الابتدائيّ " ، مجلة التّربية، ع ٣٢، ١٣.

[٣] أمان شعراني، تعليم اللّغة العربيّة، ٤١١، ٤٣٨ ؛ ليسلي مورو، تطوّر مهارتي تعليم القراءة والكتابة، ١٣٥.

[٤] رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربيّة، ٣٨.

الوظيفيّ والمهاري، من خلال تمكين التّلاميذ من التّواصل بالمجتمع، عن طريق اكتساب الحدّ الأدنى من الرّصيد اللّغويّ الذي يساعدهم في الانخراط بالحياة العمليّة.

كما تناولنا الأهداف العامّة لتدريس الكتابة، وألقينا الضّوء على الأهداف الخاصّة لتدريس الكتابة واتّجاهات تدريسها في سلطنة عُمان، ثمّ بيّنا خصائص اللّغة العربيّة وما بها من صعوبات، وهذه الخصائص لا تنفرد بها اللّغة العربيّة دون غيرها من اللّغات؛ لكن إلمام المعلّم بها سوف يعينه في نجاح مهمّته.

ثانيًا ــ الخطّ

أ ــ مفهوم الخطّ وأهميّته

يعرّف الخطّ على أنّه علمٌ وفنٌ، فهو علمٌ لأنّه يعتمد على أصـــول وقواعد دقيقة، وهو وفنٌ؛ لأنّه يحتاج إلى تدريب، وإلى الدّقة والملاحظة والانتباه والقدرة على المحاكاة (١).

وقد عرّف التّربويون الخطّ على أنّــه " فنّ تحسين شكل الكتابة، وتجويدها لإضفاء الصّبغة الجماليّة عليها " (٢). وهو وسيلة الاتّصال الكتابيّة الأولى، وإحدى وســائل تجويد التّواصـــل بين الكاتب والقارئ، وبالخطّ يتمّ الانتقال من الصّوت المسموع إلى الحرف المكتوب.

والخطّ هو أحد الفنون البارزة في اللّغة العربيّة، والحضارة الإسلاميّة، وتظهر أهميّته منذ بداية الإسلام، ففي غزوة بدر جعل الرّسول ــ صلّى الله عليه وسلّم ــ تعليم عشرة من أبناء المسلمين الكتابة والقراءة وسيلة يفدي بها الأسير المشرك نفسه (٣).

أمّا في مجال التّعليم فإنّ الخطّ يتبوأ مكانة كبيرة، فهو وســيلة مهمّة من وسائل التّعبير الكتابيّ، وتوصيل الآراء والأفكار إلى الآخرين، ولا شكّ في أنّ الخطّ الجميل الواضح ييسّر على المعلّم القراءة وفهم المكتوب، بينما رداءة الخطّ تعيق قــراءة خطّ التّلاميذ.

ونتيجة لتغيّر المفاهيم المتعلّقة بالأغراض الرّئيسة للتّعليم المدرسيّ، والبحث العلميّ في ميدان علم نفس النّمو، وعلم النّفس التّعليميّ، والممارسات الحديثة في ميدان الكتابة، أصبح الهدف الرّئيس من تدريس الخطّ منصبًّا على تمكين كل تلميذ من أنْ يرسم أشــكال الحروف في الكلمة بانسجام؛ لتحديد موقع هذه الحروف حسب القواعد الخطّيّة التي وُضعت لها مع مراعاة التّناسب بين الحروف طولا واتّساعًا، وعلى أنْ تكون الأبعاد بين الكلمات ثابتة، ووضع النّقط والهمزات، ومراعاة حجم الحروف، وكيفيّة اتّصـــالها بغيرها، أما السّــرعة فتكون بتدريب اليدّ على الانطلاق والاسترسال في الكتابة في غير إفراط، وهي غير مطلوبة في مدارس الحلقة الأولى، وإنّما المطلوب منها أنْ تعلّم التّلاميذ الكتابة بخطّ جيّد مقروء (٤).

---

(١) معروف زريق، **كيف نعلّم الخطّ العربيّ**، ١٣.

(٢) عبد الفتّاح البجّة، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة**، ٤٥٣.

(٣) عبد الفتّاح البجّة، م.ن. ، ٢٠٩.

(٤) محمّد أبو العزم وآخر، **تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء**، ١٩. ؛ محمود عمّار، **أخطاء الطّلاب الشّائعة**، ٢٩.

ويتطلّب تعليم الخطّ ثلاث عمليّات متّصلة بعضها بالبعض الآخر، وأوّلهـا ملاحظـة الكلمـة بصورة كلّية، بحيث ينطبع شكلها العام في الذّهن، ثمّ ملاحظة الحروف التي تتألّف منهـا الكلمـة، لمعرفة صورتها، ثم المرونة العضليّة.

ويتمّ تعليم الخطّ على مرحلتين، الأولى هي مرحلة تعليم الهجاء، وتسير هذه المرحلة جنبًا إلى جنب مع تعليم المبتدئين القراءة والكتابة، والمرحلة الثّانية هي مرحلة تحسين الكتابة، وتبدأ بعد أنْ يصل التّلميذ في القراءة والكتابة إلى درجة تمكّنه في البدء من تحسين كتابته، وتبدأ هذه في الصّفّ الثّالث في سلطنة عُمان، فتدريس الخطّ يؤديّ إلى تربية كثير من القدرات الفنيّة والعقليّة، وتكـوين العادات الحسـنة لدى التّلاميذ، ونتناول في ما يأتي أهداف تدريس الخطّ وواقع تعليمه في الحلقـة الأولى من التّعليم الأساسيّ، كما جاءت في دليل المعلّم للصّفّ الرّابع الأساسيّ.

ب ـ الأهداف الخاصّة بتدريس الخطّ العربيّ

يُتوقع من التّلميذ في نهاية الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ أنْ :

١ ـ يكتب الحرف متّصلاً ومنفصلاً، ويكتب كلمات تشمل الحرف نفسه.

٢ ـ يرسم الحروف والكلمات بطريقة صحيحة وفق قواعد خطّ النّسخ، ليفهمها مَنْ يقرأُها.

٣ ـ يكتب جمل الدّرس كتابةً سليمة بخطّ النّسخ.

٤ ـ يكتسب عددًا من القِيَمِ الدّينية والاجتماعيّة والجماليّة، والاتّجاهات الإيجابيّة من عادات حسنة مثل : النّظافة والنّظام، وحسن التّرتيب، ودقّة الانتباه، والصّبر.

٥ ـ يوظّف معرفته بالخطّ في مواقف حياتيّة مختلفـة، فيشـارك في كتابة أهم الأخبار، والإعلانات المدرسيّة، ومجلات الحائط.

ج ـ واقع تدريس الخطّ في سلطنة عُمان

حرصًا من وزارة التّربية والتّعليم في سلطنة عُمان على تنمية مهارة الخطّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، أصبح الخطّ مادّة أساسيّة في مناهجها الدّراسيّة، ففـي الـصّفّين الأول والثّاني يكون تدريب التّلاميذ مركزًا على إتقان رسم الحروف والكلمات، من خلال النّسخ، والإملاء المنظور، من منطلق أنّ الأطفال لا يكونون قادرين على الالتزام بقواعد الخطّ العربيّ، أمّـا فـي الصّفّ الثّالث، فقد تمّ تخصيص كرّاسة مستقلّة لتعليم الخطّ يتدرّب فيها التّلاميذ على قواعـد خـطّ النّسخ، من خلال درسين متتاليين، إذ يشتمل الدّرس الأول على كتابة الحـرف منفـردًا وضـمن كلمات، ويشتمل الدّرس الثّاني على كـتابة جملة فيها كـلمات تتضـمّن الحرف نفسه الذي تدرّب التّلاميذ علـى كتابته مفردًا [١]

---

[١] وزارة التّربية والتّعليم، **الخطّ العربيّ** : للصّفّ الرّابع الأساسيّ، ٦.

ويتدرّب التّلاميذ في هذين الصّفيْن على خطّ النّسخ [١]. لأنّ التّربويين يرَوْن أنّه من أفضل أنواع الخطّوط التي يسهل على التّلاميذ الصّــغار تعلّمها، وهو شكل من الكتابة يعتمد في الغــالب على الخطّوط المستقيمة والدّوائر، وأشكال الحروف فيها مشــابهة لأشكال الحروف المطبوعة فــي في الكتب المنهجيّة التي ألِفَها الأطــفال، وللسّبب نفسه يُؤَّجَلُ تعليمهم الكــتابة بخطّ الرّقعــة إلــى الصّفوف العليا [٢].

وما لاحظناه في كرّاسات الخطّ العربّي الخاصّة بالصّفين الثّالــث والرّابــع أنّهــا تتّــصف بالخصائص الآتية :

١ ــ النّموذج الموجود في الكرّاسات يراعي قاعدة خطّيّة معيّنة، فنجد أنّ حرفًا معيّنًا، أو مقطعًا معيّنًا يتكرّر في كل مرّة.

٢ ــ النّماذج الخطّيّة تتدرّج من السّهل إلى الصّعب، مراعية مستوى التّلاميذ العقليّ واللّغويّ.

٣ ــ إنّ جمل الدّرس أُخِذَتْ من دروس القراءة، ومن حياة التّلاميذ وخبراتهم.

٤ ــ روعي في الكرّاسة أنْ يتمّ التّدريب على الحروف المتشابهة معًا في دروس متوالية.

٥ ــ إنّ الصّفحة الواحدة تضمّ سطورًا قليلة، وقد تمّ الإشارة في الكرّاســة إلى تنبيه التّلامــيذ أنْ يبدأوا الكتابة من السّطر الأخير؛ ليبقى النّموذج أمامهم، فيتفادون بذلك محاكاة خطّهم.

د ــ أسس اختيار نماذج الخطّ [٣].

١ ــ يراعى عند اختيار النّماذج المقدّمــة للتّــلاميذ لكتابتها، أنْ تكــون عبارات مادّة الخطّ، من العبارات التي تمسّ حاجات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّــة، أو ممّا يحتاج التّلاميذ أو المعلّــم عرضــه في غرفة الصّف أو في ممرات المدرسة.

٢ ــ أن يحتوي النّموذج شــكل حرف معيّن يهدف المعلّم تدريب التّلاميذ عليه، والصّــور المختلفة التي يرسم بها، سواء أكان في بداية الكلمة أو في وسطها أم في آخرها، وموقعه على السّطر.

٣ ــ أنْ يتدرّج النموذج في السّهولة والصّعوبة، والقصر والطّول، وفق تدرّج التّلاميذ في المراحل الدّراسيّة.

٤ ــ أمّا كراس الخطّ فيفضّل أنْ يحتوي على خمسة أسطر، يبدأ التّلميذ الكتابة فيه من الأســفل إلى الأعلى، فيكتب على السّــطرين الخامس والرّابع، ويصحّح المعلم له على السّــطر الثّالث، ثمّ يقوم التّلميذ بتصحيح أخطائه على السّطرين الثّاني والأوّل، كما يفضّــل أنْ يتجوّل المعلّم بين التّلاميذ؛ ليصحّح لهم أخطاءهم ويرشد كلاًّ منهم على حدة.

---

[١] من أنواع الخطّ العربي الأخرى : الكوفيّ، الثّلث، الفارسيّ، الدّيوانيّ، الطّغراء، الإجازة.

[٢] عبد العليم إبراهيم، **الموجّه الفنيّ**، ٣٦٥.

[٣] وليد جابر ، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٢٢٢.

هـ ــ الأسس التّربويّة لتدريس الخطّ [١].

إنّ اتّباع المعلّم الأسس التي يعتمد عليها تدريس الخطّ، يعينه على الأداء المتميّز في تدريسه، وعلى أساسها يستطيع اختيار الطّرق والأساليب والخبرات التي تلبي حاجات التّلاميذ، وتناسب قدراتهم العقليّة واللّغويّة والنّفسيّة، ومن هذه الأسس ما يأتي :

١ ــ التّدريب المنّظم لتعليم الخطّ أمر ضروريّ، إذا أردنا أنْ يتقن التّلاميذ الكتابة.

٢ ــ لكي يصل التّلاميذ إلى التّعلّم المطلوب، لا بدّ من أنْ يكرّروا ما يكتبونه عدة مرات.

٣ ــ مراعاة الجلسة الصّحيحة، بحيث يكون ظهر التّلاميذ مستقيمًا، وأنْ توضع الكرّاسة موازية لحافة الطّاولة.

٤ ــ أنْ تكون فترات التّدريب قصيرة، وموزعّة.

٥ ــ ضرورة توجيه العناية الفرديّة لكل تلميذ على حدة.

٦ ــ مراعاة الفروق الفرديّة، وعدم إغفال أي تلميذ في الفصل، مهما كان ضعفه، فالتّلميذ الضّعيف إذا حصل على نوعٍ من الاهتمام، ربما يصل إلى المستوى المطلوب، أو أعلى منه.

٧ ــ أنْ يعطى التّلميذ وقتًا كافيًا للكتابة، فلا يُقيّد بوقت محدّد، فلكلّ تلميذ سرعته الخاصّة.

و ــ طريقة تدريس الخطّ

تعتمد طريقة تدريس الخطّ في المدارس في سلطنة عُمان ، بتدريس الحرف المنفصل أولاً في حصّة كاملة، ثمّ بكتابة جملة قصيرة تحتوي على حرف معيّن في جميع أوضاعه. أمّا خطوات السّير التي يتّبعها المعلّم عادة في الدّرس فهي [٢].

١ ــ التّمهيد : ويكون بالاستعداد للدّرس، وتقسيم اللّوح قسمين : أحدهما لعرض النّموذج عليه، والثّاني للشّرح والتّوضيح.

٢ ــ قراءة النّموذج قراءة جهريّة، مع شرح المعنى شرحًا مبسّطًا من دون الإطالة فيه.

٣ ــ الشّرح الفنيّ : يطلب المعلّم من تلاميذه أنْ ينتبهوا على الطّريقة التي يكتب بها الحرف، سواء أكان منفصلاً أمْ متّصلاً بحروف أخرى.

٤ ــ المحاكاة : ويبدأ التّلاميذ بمحاكاة المعلّم في الكتابة، ويُستَحْسَنُ أنْ تكون في أوراق خاصّة بذلك، أو على لوح صغيرة، قبل البدء بالكتابة في كراسات الخطّ.

٥ ــ التّعليم الفرديّ : يبدأ التّلاميذ كتابة النّموذج الموجود لديهم، كلّ في كراسته، على أنْ ينبّههم المعلّم بالبدء في الكتابة بقلم الرّصاص، ومن السّطر الأخير, ثمّ يلي ما فوقه وهكذا حتى

---

[١] جمال العيسويّ، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ٢١٨؛ عبد الله الكندري، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٦٢.

[٢] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنيّ**، ٣٦٨. ؛ جمال العيسوي وآخرون، م.ن، ٢٦٢.

يصل إلى السّطر الأوّل، وفي هذه الأثناء يتجوّل المعلّم بين التّلاميذ؛ ليرشدهم كلاًّ منهم على أخطائهم فرديًّا، وليس من الضّروريّ أنْ يتتبّع المعلّم الأخطاء كلّها، بل يكتفي بأبرزها، وبخاصّة الحرف المعيّن الذي يريد تدريب التّلاميذ عليه.

٦ ــ التّوجيه الجماعيّ : إذا لاحظ المعلّم خطأً شائعًا مكررًا في كتابة التّلاميذ، يبيّن لهم الخطأ الشّائع على اللّوح، ويكتبه بطريقة صحيحة أمامهم.

ز ــ القواعد العامّة لخطّ النّسخ [١].

يمتاز خطّ النّسخ ببعض القواعد التي يجب مراعاتها في أثناء الكتابة ومنها :

١ ــ تكون الخطّوط الرّأسيّة ــ سواء كتبت من أعلى إلى أسفل أو العكس ــ أدقّ من الخطّوط الأفقيّة.

٢ ــ بعض الحروف ترتكز على خطّ القاعدة، وهي : (أ، ب، ت، ث، د، ذ، ط، ظ، فـ، ك، هـ، ه) .

٣ ــ بعض الحروف ينزل جزء منها عن خطّ القاعدة بمقدار نقطتين، وهذه الحروف هي : (ر، ز، س، ش، ص، ض، ق، ل، ن، ـهـ، و، ي) ، أما القسم الثّاني من الحروف فهو ينزل عن خطّ القاعدة بمقدار أربع نقاط، وهذه الحروف هي : (ج، ح، خ، ع، غ، م) .

٤ ــ يُرَاعَى في خطّ النّسخ إظهار الأسنان في الحروف المسنّنة مثل : (س، ش).

٥ ــ النّقاط التي توضع على الحروف المنقوطة تكون منفصلة عن بعضها، كما في الحروف : (ت، ث، ش، ي، ة، ـة).

٦ ــ يُستَعمل في كتابة (ك) الرّمز (ـٕ)، أمّا في الهمزة (أ) فيستعمل الرّمز (ء).

٧ ــ بعض الحروف المغلقة في خطّ النّسخ، فيها فضاء وهي : (ص، صـ، ض، ضـ، ط، ظ، ف، فـ، ـفـ، ق، ـق، م، مـ ، هـ ، ـهـ، ه، ـه، و).

٨ ــ هناك بعض الحروف المطموسة في خطّ النّسخ وهي : (ـعـ، ـغـ ، ـع، ـغ، الميم في نهاية الكلمة (ـم).

٩ ــ يمكن إطالة تعريقة بعض الحروف (مدّها) مثل : (سـ، شـ، صـ، ضـ، طـ، ظـ، عـ، غـ، فـ، قـ، كـ، لـ، مـ، نـ ، يـ).

١٠ ــ تتميّز اللاّم والألف في خط النّسخ بالزّلفة.

ونظرًا للضّعف الشّديد الذي يعاني منه التّلاميذ، في إتقان الكتابة بالخطّ العربيّ، فقد أوصت ندوة مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعيّ التي انعقدت في الرّياض، في إبريل عام ألف وتسعمئة وخمسة وثمّانين (١٩٨٥)، بأنْ يتمّ تمديد تدريس الخطّ والإملاء إلى نهاية الصّفّ الثّامن الأساسيّ [٢].

---

[١] فارس عيسى، **دليل المعلّم في الخطّ العربيّ**، ٥٣. ؛ وزارة التّربية والتّعليم، **الخطّ العربيّ للصّفّ الرّابع**، ٨.

[٢] محمّد أبو العزم وآخر، **تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء**، ١٠٨.

والجدير بالذّكر أنّ تعليم الخطّ يستمرّ في سلطنة عُمان إلى الصّف السّابع الأساسيّ، وفي ما يأتي نورد أهمّ عوامل ضعف التّلاميذ في الخطّ.

ح ــ أسباب ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الخطّ

لاحظ الباحثون في التّربية وفي الجامعات، انتشار العيوب الخطّيّة بين التّلاميذ في مختلف المراحل التّعليميّة، ويمكننا إرجاع العوامل التي تؤدّي إلى ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الخطّ إلى ما يأتي :

١ ــ عوامل تتعلّق بالأنظمة التّعليميّة

(١) ما زال النّظام التّعليميّ في مدارسنا يركّز على مهارة الحفظ بدرجة أكبر ممّا يركّز فيها على الجانب الوظيفيّ والمهاريّ للّغة في حياة المتعلّم، وليس السّبب في ذلك أنّ معلّمينا يجهلون طرق التّدريس الحديثة، لكنّ السّبب الأكبر هو أنّ المعلّمين اعتادوا على طريقة الحفظ منذ أنْ كانوا تلاميذ؛ لذلك فَهُمْ يهملون حصّة الخطّ، ويستغلّونها في تدريس مهارة أخرى اعتقادًا منهم أنّها الأهمّ، وفي المقابل يكلّفون التّلاميذ بكتابة صفحات من كرّاسة الخطّ في البيت، وهذا ما نلاحظه للأسف في معظم المدارس.

(٢) قلّة اهتمام المدرسة، والإشراف التّربوي بمادة الخطّ العربيّ، ويظهر ذلك في قلّة متابعة مادة الخطّ العربّي من قبل المشرف التّربويّ، فالمشرف التّربويّ مثقل بأعباء كبيرة، ومتابعة عدد كبير من المعلّمين [١].

(٣) إنّ الوقت المخصّص لتدريس الخطّ لا يكفي للتّدريب والمران، فعادة يكون من نصاب الخطّ حصّة واحدة في الأسبوع، وهذا الوقت لا يكفي، فالتّلاميذ بحاجة إلى حصّة واحدة ليتعلّموا قواعد الخطّ، أما الحصّة الثّانية فتكون لتدريبهم على الخطّ، وتوجيهم وإرشادهم فرديًّا [٢].

(٤) كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلّمين، ممّا يؤثّر سلبًا في الاهتمام بدروس الخطّ.

(٥) ازدحام الصّفوف بالتّلاميذ، ممّا يحدّ من متابعة المعلّم الفرديّة للتّلاميذ في أثناء الكتابة، وتقصيرهم في تصحيح كراسات الخطّ.

٢ ــ عوامل تتعلّق بوسائل التّقويم

اختبارات الخطّ المستعملة في التّقويم لا تخضع لمقاييس موضوعيّة، ولذا فإنّ التّقويم لا يتّسم بالشّموليّة، بالإضافة إلى قلّة استعمال بطاقات متابعة مدى إتقان التّلاميذ وتقدّمهم في المهارة الخطّيّة، كما أنّ وسائل التّقويم المستعملة لا تركّز على كل الأهداف التي يجب قياسها، ولا تراعي

---

(١) عبد العليم إبراهيم، **الموجّه الفنيّ**، ٣٦٣.

(٢) حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٣٥٧.

الفروق الفرديّة بين مستوى التّلاميذ ودرجة إتقانهم مهارة الخطّ، بالإضافة إلى أنّ الدّرجات التي خصّصت لهذه المهارة قليلة، أمّا تصحيح الخطّ؛ فيخضع للحكم الذّاتيّ للمعلّم، فمن المؤسف أنْ نرى أنّ المعلّمين يمنحون درجات عالية للتّلاميذ في الخطّ، بالرّغم من أنّهم لا يستحقّونها.

٣ ـ عوامل تتعلّق بالمعلّم نفسه

(١) قلّة اهتمّام بعض المعلّمين بحصّة الخطّ، واعتبارها فرصة لاستغلالها في الرّاحة من عناء يوم دراسيّ مثقل بالعمل، والجلوس على المقعد واستدعاء التّلاميذ ليرى كتابتهم ويصحّح أخطاءهم، فيما تعمّ الفوضى والعبث بين التّلاميذ، فانعكست هذه اللاّمبالاة سلبًا على مستوى التّلاميذ، وأصبحت هذه المادة هامشيّة [١].

(٢) اعتماد التّلاميذ ابتداءً من الصّف الرّابع قلم الحبر الجاف في الكتابة، ممّا يؤدّي إلى سوء الخطّ، ويُنْصَحُ بعدم استعمال قلم الحبر الجاف؛ لأنّ الكتابة بالقلم الجاف تحتاج إلى الضّغط على الورقة، كما أنّها تؤدّي إلى السّرعة واللاّمبالاة في أثناء الكتابة [٢].

(٣) ضعف الأساس العلميّ لبعض معلّمي اللّغة العربيّة بالإضافة إلى أنّ بعض معلّمي اللّغة العربيّة لا يمثّلون القدوة الصّالحة الجديرة بالمحاكاة في الخطّ، إذ أنّهم ليسوا على دراية كافية بقواعد الخطّ، وليست لديهم القدرة على تعليمه فنيًّا، بحكم أنّ تدريس الخطّ يتبع كلّيات الفنون التّشكيليّة " قسم الخطّ العربيّ "، ونقترح تكليف معلّم الفنون التّشكيليّة بتدريس الخطّ العربيّ .

(٤) كثرة الواجبات المنزليّة التي يكلّف المعلّم بها تلاميذه، ممّا يؤدّي إلى ضعف اهتمام التّلاميذ في الكتابة والسّرعة لإنجازها، ومن ثمّ عدم إتقانها [٣]. فالتّلاميذ الصّغار في مرحلة التّعليم الأساسيّ لا يملكون القدرة على الصّبر، فضلاً عن أنّهم يحتاجون إلى قضاء وقت للّعب في البيت.

(٥) تقصير معلميّ المواد الأخرى في مشاركة معلّم اللّغة العربيّة في تصحيح أخطاء التّلاميذ الخطّيّة.

٤ ـ عوامل تتعلّق بوسائل الإعلام

إنّ ما طرأ على رسم الحرف العربيّ من تغيير وتشويه في الشّكل الذي يراه المتعلّم في مختلف وسائل الإعلام من صحف يوميّة ومجلات، تبعد المتعلّمين عن النّظام المشهور في الخطّ العربيّ، هذه الظّاهرة تضع أمام المعلّم تحديًّا ما لم يتصدّ لها بالرّعاية والاهتمام في الصّف [٤].

---

[١] حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة** ، ٣٥٧.

[٢] محمود عمّار، **أخطاء الطّلاب الشّائعة**، ٣٠.

[٣] محمود عمّار، م. ن.، ٢٨.

[٤] وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ع ٤١، ١٩.

إنّ تدريس الخطّ العربيّ بحاجة إلى أنْ نعيد له مكانته، ونبعثه في الميدان التّعليميّ فنًا جميلا لــه رونقه، وأهميّته في الحياة، وتقع مسؤوليّة تعليم الخطّ، على معلّمي الحلقــة الأولــى مــن التّعلــيم الأساسي بالدّرجة الأولى، لذا نرى أنْ يُدَرَّسَ الخطّ كمادة أساسيّة في كلّيات التّربيــة، لنــضمن أنّ تدريس الخطّ قائم على أيدي معلّمين متخصّصين، فالتّلميذ يتعلّم الخطّ بالمحاكاة والتّقليد.

ثالثًا ــ الإمـــلاء

تعدّ مهارة الإملاء من المهارات التي لها منزلة كبيرة بين فروع اللّغة العربيّــة، باعتبارهــا الوسيلة الأســاس لجعل التّعبير الكتابيّ صحيحًا مفهومًا، فإذا كانت القواعــد النّحويّــة والــصّرفية وسيلة لصحّة الكتابة من النّاحية الإعرابيّة والصّرفيّة، فإنّ الإملاء وسيلة لصحّة الكتابة من ناحيــة الصّورة الخطّيّة [١].

ويُعرّفُ الإمــلاء بأنّه " تحويل الأصــوات المســموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أنْ تُوضَعَ هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة من الكلمة " [٢].

ويهدف تدريس مهارة الإملاء للتّلاميذ في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، بــصفة عامّة إلى أنْ يرسم التّلميذ الكلمات رسمًا صحيحًا، مع تمييز الحروف المتشابهة في الشّكل والنّطق، ويتعوّد على الدّقة والنّظام والانتباه، والإنصــات للمعلّم، وإجادة الخطّ، وتنظيم الكتابة في ســطور وجمل وفقر، أمّا الأهداف الخاصّة فنوردها في ما يأتي :

أ ــ الأهداف الخاصّة لتدريس الإملاء في الحلقة الأولى واتّجاهاتها فــي ســلطنة عُمان

إنّ ما يميّز منهج اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان أنّه يتكوّن من مستويَيْن : مستوى موضوعيّ يتمّ فيه تعليم اللّغة وتعلّمها من خلال المفردات، والأبنية والتّراكيــب، والإعــراب والأســاليب، والإملاء، والخطّ والتّرقيم، ومســتوى وظيفيّ يتمّ فيه تعليم اللّغة وتعلّمها من خــلال مهاراتهــا الأربع : الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، فدرس الإملاء جزء من دروس القراءة، وهــو ينطلق من النّص الكامل [٣].

أمّا الأهداف الخاصّة للإملاء المُتَوَقَّعَة من التّلميذ في نهاية هذه الحلقة فهي :

١ ــ أنْ يكتب التّلميذ كلمات تشمل حروفًا تُنْطَقُ ولا تُكْتَبُ.

٢ ــ أنْ يكتب التّلميذ التّنوين.

٣ ــ أنْ يكتب التّلميذ التّضعيف.

---

(١) مهدي مجرس، " **الأخطاء الإملائيّة الشّائعة** " ، ٥.

(٢) عبد الفتّاح البجّة، **أصول تدريس اللّغة العربيّة**، ٤٣١.

(٣) حسن شحاتة، **تعليم الإملاء**، ٩٤.

٣ ـــ أنْ يميّز التّلميذ بين همزتي الوصل والقطع.

٤ ـــ أنْ يستعمل التّلميذ الهمزة المتوسّطة والهمزة المتطرّفة، وهمزة المدّ.

٥ ـــ أنْ يميّز التّلميذ بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة.

٦ ـــ أنْ يحذف التّلميذ حرف العلّة من فعل الأمر المعتل، والمضارع المجزوم.

٧ ـــ أنْ يحذف التّلميذ حرف النّون من جمع المذّكر السّالم [١].

٨ ـــ أنْ يميّز التّلميذ بين اللاّم الشّمسيّة واللاّم القمريّة.

كما يهدف تدريس الإملاء في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ إلى نمو الثّروة اللّغويّة عند التّلاميذ، وإكسابهم العادات الحسنة مثل : حسن الاستماع، ودقّة الملاحظة، والنّظافة والتّرتيب.

وقد قمنا بمسح شامل لأدلّة معلّم الصّفوف : الثّاني، والثّالث، والرّابع، لحصر جميع قواعد الإملاء المقرّرة على التّلاميذ، كما قمنا بمسح كتب " أحبّ لغتي " لتسهّل علينا عمليّة تصميم أداة الاختبار في الإملاء.

ونلاحظ من الجدول رقم (١) أنّ هناك تفاوتًا كبيرًا في التّوزيع بين قواعد الإملاء المقرّرة على الصّفين الثّاني، مقارنة بما هو مقرّر على الصّفين الثّالث والرّابع، فنجد أنّ التّلاميذ يدرسون إحدى عشرة (١١) قاعدة إملائيّة في الصّف الثّاني، أمّا في الصّفين الثّالث والرّابع فيدرسون ستّ (٦) قواعد إملائيّة فقط .

أمّا مجموع قواعد الإملاء التي يدرسها التّلاميذ خلال الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، فيبلغ سبع عشرة (١٧) مجالاً، يضمّ ثلاثًا وعشرين قاعدة إملائيّة.

إنّ هذا التّفاوت بحاجة إلى إعادة توزيع هذه المهارات، بين الصّفوف الثّلاثة، فسوء توزيع هذه المهارات يؤدّي إلى وقوع العبء التّعليميّ على التّلاميذ، كما أنّنا نرى أنّ هناك بعض قواعد إملائيّة تعدّ أعلى من المستوى العقليّ لتلاميذ الصّف الرّابع، لأنّها تعتمد على قواعد نحويّة لم يتعلّمها التّلاميذ، وهذه القواعد هي : حذف حرف العلّة من فعل الأمر، وحذف حرف العلّة من الفعل المضارع المجزوم، وحذف النّون في الجمع المذكّر.

إنّ نصاب حصص الإملاء هو حصّة واحدة للوحدة الواحدة، ونرى أنّ هذه الحصّة لا تكفي لكي تقوم المعلّمة بتدريس التّلاميذ القاعدة الإملائيّة، ثم تمليّة التّلاميذ نصّ الإملاء، والاهتمام بتصحيح أخطاء التّلاميذ كلّ على حدة.

وفي ما يأتي جدول يبيّن قائمة مهارات الإملاء المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى كما وردت في أدلّة المعلّم طبعة ٢٠٠٦.

---

[١] من ١ ـــ ٧، وزارة التّربية والتّعليم، **دليل المعلّم للصّف الرّابع**، ٨٩.

جدول رقم (١)

قائمة مهارات الإملاء المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى كما وردت في أدلّة المعلّم لمادة اللّغة العربيّة موزّعة حسب الصّفوف والطّبعة

المجال	المهارة (القاعدة)	الصّفّ الثّاني	الصّفّ الثّالث	الصّفّ الرّابع
١ ــ المدّ	١ ــ بالألف	√		
	بالواو	√		
	الياء	√		
٢ ــ الهمزة في أوّل الكلمة	٢ ــ همزة القطع في أوّل الكلمة	√		
	٣ــ همزة الوصل في أوّل الكلمة	√		
٣ ــ التّنوين	٤ ــ تنوين الفتح	√		
	تنوين الضّمّ	√		
	تنوين الكسر	√		
	تنوين الكلمات المنتهية بتاء مربوطة	√		
٤ ــ (أل) التّعريف	٥ ــ اللام القمريّة	√		
	٦ ــ اللام الشّمسيّة	√		
٥ ــ التّمييز بين الحروف المتشابهة	٧ ــ المتشابهة نطقًا	√		
٦ ــ التّمييز بين الحروف المتشابهة	٨ ــ المتشابهة كتابة	√		
٧ ــ الحروف المضعّفة	٩ ــ الحروف المضعّفة	√		
٨ ــ التّاء في آخر الكلمة	١٠ ــ التّاء المفتوحة	√		
	١١ ــ التّاء المربوطة	√		
٩ ــ الهاء المربوطة	١٢ ــ الهاء المربوطة		√	
١٠ ــ حروف تُنْطَقُ ولا تُكْتَبُ	١٣ ــ حروف تُنْطَقُ ولا تُكْتَبُ		√	
١١ ــ حروف تُكْتَبُ ولا تُنْطَقُ	١٤ ــ حروف تُكْتَبُ ولا تُنْطَقُ		√	

تابع جدول رقم (١)

قائمة مهارات الإملاء المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى كما وردت في أدلّة المعلّم
لمادة اللّغة العربيّة موزّعة حسب الصّفوف والطّبعة

المجال	المهارة	الصّف الثّاني	الصّف التّالث	الصّف الرّابع
١٢ ــ الزّيادة	١٥ ــ الألف الفارقة		√	
١٣ ــ الألف المتطرّفة	١٦ ــ الألف المقصورة		√	
	١٧ــ الألف القائمة (اللّينة)		√	
١٤ ــ الهمزة المتوسّطة	١٨ ــ كتابتها على الألف			√
	كتابتها على الياء			√
	كتابتها على الواو			√
	كتابتها مفردة			√
١٥ ــ الهمزة المتطرّفة	١٩ ــ كتابتها على الألف			√
	كتابتها على الياء			√
	كتابتها على الواو			√
	كتابتها مفردة			√
١٦ ــ حرف المدّ (آ)	٢٠ــ			√
١٧ ــ الحذف	٢١ ــ حذف حرف العلّة من فعل الأمر			√
	٢٢ــ حذف حرف العلّة من الفعل المضارع المجزوم			√
	٢٣ ــ حذف النّون في الجمع المذكّر عند الإضافة			√
مجموع المهارات		١١	٦	٦

ب ـ أنواع الإملاء

ينقسم الإملاء من حيث طريقة أدائه إلى أربعة أنواع هي : الإمـــلاء المنقــول، الإمـــلاء المنظور، والإملاء غير المنظور، والإملاء الاختباريّ، ومن الأنواع المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء غير المنظور، وفي ما يأتي موجز عنها :

١ ـ الإمـــلاء المنقول

في هذا النّوع من الإملاء ينقل التّلاميذ القطعـــة من الكـــتاب أو اللّوح بعد أنْ يقرأوها، ويفهموا معناها، ويتدرّبوا على تهجئة كلماتها هجاء شفويًّا، ويكون بإملاء المعلّم على التّلاميذ جملاً مضبوطة بالشـّكل من درس القراءة، وينقــلون الكلمات كمــا هي مع قرنها بالنّطــق الصّحيح، ويناســب هذا النّوع من الإمـــلاء الصّــفين الأوّل والثّاني، أمّا الفرق بين الإملاء المنقول والنّسخ، أنّ الأوّل يتمّ تحت إشراف المعلّم، ويتزامن معه النّطق، بينما لا يُشْتَرَطُ ذلك في النّسخ (١).

٢ ـ الإملاء المنظور

في هذا النّوع من الإملاء يتمّ اختيار فقرة، ثمّ قراءتها وفهم معناها، والتّدرب على كتابة بعض الكلمات الصّعبة، ثمّ تحجب الفقرة عن التّلاميذ، ويقوم المعلّم بإملائـــها عليهم، وتتمثّل قيمة هذا النّوع من الإملاء في أنّه يســاعد على ترســيخ شكل الكلمات اعتمادًا على التّذكر البصريّ، وإعادة كتابتها اعتمادًا على السّمع(٢).

٣ ـ الإملاء غير المنظور

يتمّ تكليف التّلاميذ في هذا النّوع من الإملاء، التّدرّب على فقرة مختارة من درس قرأوه، ومن ثمّ كتابتها دون تدريب داخل الحصّة، ويلائم هذا النّوع تلاميذ الحلقة الثّانية، ويمكن البدء مع تلاميذ الصّفّ الرّابع في الفصل الثّاني من العام الدّراســـيّ، فالفرق بين الإملاء المنظـــور والإملاء غير المنظور أنّ التّلاميذ يرون قطعة الإملاء في النّوع الأوّل، بينما لا يرونها فـــي النّوع الثّاني.

إنّ تدريس الكتابة في مراحلــها الأولى عمليّة شاقّة تتطلّب جهدًا وتركيزًا كبيـــرين مـــن التّلاميذ؛ لذا يتمّ تدريب تلاميذ الصّفّ الأوّل الأســـاســـيّ على الكتابة، في أثناء تدريبهم علـــى القراءة، ومن خلال تحليل الحروف وتركيبها، وقد رُوعِيَ في المنهج العُمانيّ تدرّج الكتابة من الحروف السّهلة إلى الحروف الصّعبة، ومن الحروف إلى الكلمات، ثمّ إلى نســخ جمل تامّة، ويتمّ انتقال المعلّم مع التّلاميذ إلى الإملاء المنقول في الفصل الثّاني من الصّفّ الأوّل، فإذا ما تقدّم التّلاميذ بكتاباتهم، ينتقل بهم في الفصـــل الثّاني من الصّـــف الثّاني إلى مرحلة الإمـــلاء المنظور، أمّا الإملاء غير المنظور فإنّ التّلاميذ يبدأون بتعلّمه في الصّفّ الرّابع.

---

(١) عبد الفتّاح البجّة، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة**، ١٨١.

(٢) محمود عابدين وآخر، **الأخطاء الإملائيّة الشّائعة**،٥١.

٤ ــ الإملاء الاختباريّ

ويكون بإملاء المعلّم قطعة للتّلاميذ من خارج الكتاب المقرّر، بقصد قياس التّقدم الّذي أحرزه التّلاميذ، وتشخيص الأخطاء الشّائعة للعمل على علاجها؛ لذا تملى القطعة على التّلاميذ من دون المساعدة على فهمها، أو الوقوف على القضايا الإملائيّة فيها، فهي عبارة عن محصّلة التّدريب المستمر على الكتابة، ويصل التّلميذ إلى هذا النوع في بداية الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ (١).

ج ــ أسس تدريس الإملاء

رأينا كيف أنّ نوع الإملاء يختلف من صفّ إلى آخر تبعًا لسنّ التّلاميذ، فمن الضّروريّ أنْ يعتمد المعلّم الأنواع المختلفة من الإملاء، وألاّ يلتزم بنوع واحد منها؛ فإنّ ذلك يعرقل عمليّة التّدرّج في تذليل الصّعوبات الإملائيّة التي يمرّ فيها المتعلّم. وعند تدريس الإملاء لا بدّ من توافر بعض الأسس لعلّ أهمّها ما يأتي :

١ ــ أنْ يكون اختيار نصوص الإملاء من الدّروس التي قرأها التّلاميذ، فقد دلّت الدّراسات على أنّه من العسير على تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ إدراك معاني الكلمات المفردة، وبالتّالي يكون من العسير ثبوتها في الذّاكرة؛ لذا وُجبَ شرح قطعة الإملاء المختارة، ومناقشة معانيها، وفهم عباراتها وإدراك محتوياتها (٢).

٢ ــ أنْ يلتزم معلمو اللّغة العربيّة بنطق الكلمات نطقًا صحيحًا، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، والكتابة الصّحيحة أمام التّلاميذ.

٣ ــ ألاّ يتمّ تعليم الإملاء وفق فلسفة اختباريّة تقوم على إعطاء الدّرجات للتّلاميذ اعتمادًا على أخطائهم، بل العمل على تعليم الإملاء عن طريق تدريب التّلاميذ على الكتابة السّليمة عن طريق القياس لقاعدة واحدة في الدّرس الواحد، والعمل على تصويب أخطاء التّلاميذ، وتوجيههم (٣).

ومن الملاحظ أنّ بعض المعلّمين يستعجلون في تعليم التّلاميذ الصّغار الإملاء ــ ربّما تلبية لرغبة أولياء الأمور ــ فتراهم يبدأون الإملاء الاختباريّ معهم، ونؤكّد على ضرورة سير المعلّمين في تعليم الإملاء وفق التّدرّج في طرق تدريس الإملاء " فمن أسوأ الأساليب في تعليم الإملاء للأطفال، مطالبتهم بالتّهجي الصّحيح قبل أنْ يكونوا مستعدين لذلك " (٤). فالتّلاميذ الصّغار يواجهون صعوبة في الإملاء؛ لأنّهم حين يتعلّمون الإملاء يوظّفون أربع ذاكرات هي : الذّاكرة السّمعيّة، والذّاكرة البصريّة، والذّاكرة اللّفظيّة، والذّاكرة العضليّة (٥).

---

(١) عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني**، ١٩٧.

(٢) عبد الرّؤوف عبّاديّ، " بحث في الإملاء"، **مجلة التّربية**، ع ١٤٧ ــ ١٤٩، ١٧٧.

(٣) حسن شحاتة، **الإملاء في الوطن العربيّ** ، ١٩٠.

(٤) Dominic Wyse, **How to help your child ...**, 122.

(٥) راتب عاشور وآخر، **المهارات القرائيّة والكتابيّة**، ٢٣٣.

د ــ طرق تصحيح الإملاء

هناك أربع طرق يمكن أنْ يتّبعها المعلّمون في تصحيح الأخطاء الإملائيّة للتّلاميذ هي :

١ ــ التّصحيح الذاتيّ تحت إشراف المعلّم، وفيه يقوم التّلميذ نفسه بتصحيح أخطائه، بعد الرّجوع إلى نصّ الإملاء الموجود في الكتاب المدرسيّ، ثمّ يقوم بتصحيح أخطائه.

٢ ــ تصحيح التّلميذ دفتر أحد زملائه : وفيها يتبادل التّلاميذ الكرّاسات فيما بينهم، ويقوم كلّ تلميذ بتصحيح أخطاء زميله، ثمّ يجمع المعلّم الكرّاسات ليصحّحها.

٣ ــ يجمع المعلّم كرّاسات التّلاميذ ليصحّحها خارج الصّف.

٤ ــ يجمع المعلّم كرّاسات التّلاميذ، ويصحّحها أمامهم في الفصل، بعد أنْ يشغلهم بنشاط لغويّ هادف، فيستدعي التّلاميذ فرادى؛ ليقوم بتصحيح كرّاسة كلّ منهم أمامه، وذلك بتبيان الخطأ بكتابة الكلمة الصّحيحة له فوق الكلمة غير الصّحيحة، والطّلب منه أنْ يعيد كتابة الكلمة غير الصّحيحة ثلاث مرات.

إلاّ أنّه من الملاحظ أنّ معظم المعلّمين يستعملون أسلوبًا واحدًا في تصحيح كرّاسات الإملاء، وهو التّصحيح خارج الصّف، وأنّ المعلّمين لا يقومون بتصحيح الإملاء بدقّة، كما أنّ بعض المعلّمين يضعون عبارات تشجيعيّة لتلاميذ لا يستحقّونها؛ لوجود أخطاء كثيرة لديهم، كما أنّ بعض المعلّمين لا يتابعون الكرّاسات بعد تصويب التّلاميذ لأخطائهم؛ كلّ ذلك بسبب ازدحام الصّفوف بالتّلاميذ، وقلّة نصاب حصص الإملاء.

وقد كشفت دراستان منفصلتان، هدفتا تحديد أثر طريقة التّصحيح الإملائيّ على أداء التّلاميذ في الإملاء، أنّ الطّريقة الفضلى لتصحيح الإملاء هي : أنْ يصحّح المعلّم أمام كل تلميذ، وقد توصّلت الدّراسة الأولى إلى ترتيب طرائق التّصحيح حسب أثرها على أداء التّلاميذ الإملائيّ كالآتي: المعلّم يصحّح أمام التّلاميذ، يليها التّلاميذ يصحّحون بأنفسهم، ثمّ التّلاميذ يصحّح بعضهم لبعض تحت إشراف المعلّم، والمعلّم يصحّح خارج الصّف أخيرًا [١].

أمّا الدّراسة الثّانية فقد عزت أسباب ذلك، إلى أنّ طريقة التّصحيح خارج الفصل، تؤدّي إلى بقاء الأخطاء عالقة في أذهان التّلاميذ مدة طويلة، هي المدة بين موعد الكتابة، وبين موعد إعادة الكرّاسات إليهم [٢].

ويُقالُ : " إنّ أفضل الصّواب ما يدركه التّلميذ بجهده، وذلك إمّا أنْ يدرك هو موطن الخطأ وسببه، أو يعرف وجه الصّواب، ويكتبه، كأنْ يعود إلى الكلمة في مصدرها، أو يناقش المعلّم تلاميذه في سبب الخطأ، وأنْ يقودهم إلى وجه الصّواب" [٣] .

---

[١] أمين الكخن، " طريقة التّصحيح وتأثيرها في أداء التّلاميذ الإملائيّ "، **دراسات**، مج ١٠، ع ١، ٨١ ــ ١٠٩.

[٢] محمود سعيد، " طريقة التّدريس وأثرها في أداء التّلاميذ الإملائيّ"، **رسالة الخليج العربيّ**،ع ٢٨، ٧٠.

[٣] وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ع ١٩، ٤٣.

وفي ما يأتي نعرض مظاهر الضّعف الإملائيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ التي توصّلت إليها الدّراسات التي اطّلعنا عليها :

هـ ـ مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

١ ـ لا يميّز بعض التّلاميذ بين الحركات الطّويلة والحركات القصيرة، فيسقطون المدّ بالألف أو الياء أو الواو، إذ يلتبس عليهم صوت الفتحة وصوت ألف المدّ، فمثلاً : يكتب بعض التّلاميذ كلمة (كتب) بدل كلمة (كاتب) أو العكس.

٢ ـ إشباع الحركات الثّلاث (الفتحة، الضّمة، الكسرة) بالمدّ الزّائد (ألف، واو، ياء) فيكتب التّلاميذ الكلمات الآتية :(عليكِ، لكَ، لهُ) كالآتي : (عليكي، لكا، لهو).

٣ ـ لا يميّز التّلاميذ بين همزة الوصل، وهمزة القطع.

٤ ـ لا يميّز التّلاميذ بين النّون السّاكنة، والتّنوين.

٥ ـ إهمال كتابة اللاّم الشّمسيّة، وعدم التّمييز بين الكلمات التي تبدأ باللاّم الشّمسيّة، والكلمات التي تبدأ باللاّم القمريّة [١].

٦ ـ صعوبة اختلاف الكتابة عن اللّفظ وتظهر في :

(١) الحالات الّتي تثبت فيها الألف كتابة لا نطقًا : لا يستطيع التّلاميذ التّمييز بين كتابة الكلمات التي تحوي حروفًا تُكْتَبُ ولا تُنْطَقُ، كما في الكلمات التي تنتهي بواو الجماعة مثل : (انتبهوا، درسوا).

(٢) الحالات التي تثبت فيها الألف نطقًا لا كتابة : لا يستطيع التّلاميذ التّمييز بين كتابة الكلمات التي تحوي حروفًا تُنْطَقُ ولا تُكْتَبُ كما في الكلمات : (الرّحمن، هذه).

(٣) الحالات التي تُثْبَتُ فيها الواو كتابة لا نطقًا كما في الكلمات : (عمرو، أولئك).

٧ ـ صعوبة التّمييز بين الألف القائمة والألف المقصورة، وبين الألف المقصورة والياء المتطرّفة.

٨ ـ كتابة الحروف المختلفة نطقًا والمتشابهة كتابة نحو : (ب ـ ت ـ ث)، و(ج ـ ح ـ خ)، و (د ـ ذ)، و(ر ـ ز)، و(س ـ ش) ، و(ص ـ ض) ...إلخ [٢].

٩ ـ صعوبة كتابة التّاء بنوعيها، ويظهر ذلك في صعوبة التّمييز بين التّاء المربوطة، والتّاء المفتوحة، وصعوبة التّمييز بين التّاء المربوطة، والهاء المتطرّفة .

١٠ ـ صعوبة كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها [٣].

---

[١] (من ١ ـ ٥)، محمود عابدين وآخر، **الأخطاء الإملائيّة الشّائعة**، ٩٧.

[٢] (من ٦ ـ ٨)، محمّد مجاور، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٦١٩.

[٣] (من ٩ ـ ١٠) محمّد فضل الله ، **صعوبات الكتابة الإملائيّة**، ٤١.

١١ ــ إبدال بعض الحروف المتشابهة نطقًا والمختلفة كتابة مثلا : إبدال القاف كافًا، والذّال زايًا، والسّين صادًا، والظّاء ضادًا، فنجد بعض التّلاميذ يخطئون في كتابة كلمة " الصّباح " ويكتبونها " السّباح "، وكذلك كلمة " ظرف " حيثُ تُكتَبُ بطريقة غير صحيحة هكذا : "ضرف"، وكلمة " ضرب" تُكتَبُ هكذا : " ظرب " [١].

و ــ تصنيف الأخطاء اللّغويّة

قسّم دولاي (Dulay) وبيرت (Burt) و كراشين (Krashen) الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ إلى أربعة أنواع نتناولها في ما يأتي، إذْ أنّ هذا الجانب سيفيدنا في الدّراسة الميدانيّة، عند تحليل أخطاء التّلاميذ الإملائيّة وتصنيفها وتفسير أسباب حدوثها : [٢].

١ ــ الأخطاء التّطوريّة أو النّمائيّة : تعرف الأخطاء التّطوريّة بأنّها الأخطاء التي يقع فيها التّلميذ بعد التّعرض لمهارة لغويّة ابتداءً من تعلّمها، حتى مرحلة اكتسابها وإتقانها.

٢ ــ الأخطاء الغامضة : هي الأخطاء التي تُصنَّفُ بأنّها إمّا تطوريّة، أو قائمة بين اللّغة الثّانية.

٣ ــ الأخطاء القائمة بين لغتين (البينلغويّة) : وهي الأخطاء النّاتجة عن التّحويل بين لغتين أو بين لغة ولهجة، فمنها الأخطاء القائمة في اللّغة الثّانية، وتنجم عن تدخّل اللّغة الأمّ للتّلميذ، أو قد تشير إلى أخطاء اللّغة الأولى التي تتأثّر باللّهجة العاميّة، أو أخطاء اللّغة الأولى التي تتأثّر باللّغة الثّانية، وتعرف هذه " بالتّحويل الاستعاريّ ".

٤ ــ الأخطاء غير المصنّفة : في هذا النّوع من الأخطاء لا يعاني التّلميذ من تدخّل تركيب لغته الأولى، ولا اللّغة الثّانية.

أمّا عالم اللّغة " تشومسكي" (Chomsky) فقد صنّف الأخطاء اللّغويّة صنفين هما :

١ ــ أخطاء الأداء : وهذه الأخطاء هي التي تحدث عند التّلاميذ نتيجة الإهمال، أو الإرهاق، أو قلّة الانتباه، أو تداخل المعلومات أو التّحويل السّلبي من اللّغة الأصليّة.

٢ ــ أخطاء المقدرة (الكفاية) : وهذه تحدث نتيجة لنقص في قواعد اللّغة.

ويميّز الإنجليز بين معنى الكلمتين (Mistake) و (Error)، وإنْ كان المعنى العام لهما واحدًا وهو : عدم مجانبة الصّواب، فكلمة (Mistake) عندهم تُطْلَقُ على الخطأ العفويّ غير المقصود، النّاشئ عن السّهو أوالنّسيان أو الإرهاق، بينما كلمة (Error) تصف حدوث خطأ ناشئ عن أسباب تتعلّق ببعض الظّواهر اللّغويّة، وبناءً على ذلك فإنّ الباحثين يهتمّون بدراسة النّوع الثّاني من الأخطاء وتحليله، إذ أنّه من الممكن إخضاعه للتّحليل المنطقيّ، ومن ثمّ معرفة أسباب الأخطاء، واستخلاص أحكام عامّة منها [٣].

---

[١] عبد الرّؤوف عبّاديّ، " بحث في الإملاء" ، **مجلة التّربية**، ١٤٧ ــ ١٤٩، ١٧٦.

[٢] نقلاً عن محمّد الظّفيري، " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **المجلة التّربويّة**، مج ١٦، ع ٦٣، ١٩٨ــ ٢٠٠.

[٣] هــ . براون، **مبادئ تعلّم وتعليم العربيّة**، ٢٩٢.

ز ـ أسباب ضعف التّلاميذ في الإملاء

بالرّغم من أنّ العناية بتدريس اللّغة العربيّة والاهتمام بها شمل مختلف جوانب المنهاج والخطّة والكتاب المدرسيّ والاختبارات، فإنّ الشّكوى من الضّعف في اللّغة وبخاصّة في الإملاء تتزايد يومًا بعد يوم، ولا يمكننا أنْ نرجع سبب تدنّي مستوى التّلاميذ في الإملاء إلى عامل واحد، ذلك أنّ ثمّة عوامل مجتمعة تؤدّي إلى هذا التّدني، وبالرّغم من أنّ هذه العوامل متداخلة ومتشابكة ولا يمكن فصل بعضها عن البعض، فإنّنا نقوم بفصلها لتسهيل دراستها، ويكاد العلماء يجمعون على أنّ أسباب الخطأ في الإملاء هي :

١ ـ عوامل تتعلّق بالأنظمة التّعليميّة

(١) ثقل العبء الملقى على عاتق معلّم اللّغة العربيّة، وارتفاع كثافة التّلاميذ في الفصل الواحد، وقلّة وجود مكافآت تشجيعيّة للمعلّمين [١].

(٢) نقص وجود كتاب لقواعد الإملاء والتّدريبات المناسبة له، فإنّ وجود مثل هذا الكتاب يعين المعلّمين الذين لا يلمّون بقواعد الإملاء إلمامًا كافيًا [٢].

(٣) النّقل الآليّ للتّلاميذ من صفّ إلى آخر دون مراعاة لمستواهم في اللّغة عامّة، وبدون معالجة لأخطائهم في ما بعد، هو أحد أسباب ضعف التّلاميذ في اللّغة العربيّة [٣].

ونرى ضرورة مراجعة السّياسات التّعليميّة الّتي سهلت عمليّة النّجاح، وأدت إلى التّكاسل واللاّمبالاة وعدم بذل الجهد، سواء أكانت هذه اللاّمبالاة من التّلميذ أو الأسرة.

٢ ـ عوامل تتعلّق بالمناهج

(١) كثافة مقرّر اللّغة العربيّة في صفوف الحلقة الأولى، فقد يبلغ عدد المفردات المنهجيّة المقرّرة على تلاميذ الصّف الأوّل في بعض الدّول العربيّة ما يقارب الخمسمئة (٥٠٠) كلمة، وهو قدر كبير إذا ما قيس بنظيره في الدّول المتقدّمة، في حين لا يتجاوز هذا العدد في كثير منها ثلاثمئة (٣٠٠) كلمة، فحشو المنهج بمفردات كثيرة يعيق عملية التّعلّم، فالتّربويون يرَوْن أنّ اختيار المحتوى اللّغويّ للأطفال يعتمد على ضوابط تعينهم على سرعة التّعلّم منها : أنْ تكون المفردات من معجمهم اللّغويّ، ومناسبة لمستواهم، وملبيّة لحاجاتهم ومطالبهم؛ كي يستطيعوا توظيفها في مواقف الحياة المختلفة [٤].

وقد بلغت المفردات الجديدة التي قمنا بعدّها في الدّرس الأوّل من دروس القراءة في كتاب " أحبّ لغتي " للصّف الأوّل اثنتين وعشرين (٢٢) كلمة، علمًا بأنّ الجزء الأوّل والجزء الثّاني معًا، يشملان تسعة وثلاثين (٣٩) درسًا، وهذا يعنى أنّ معدّل عدد الكلمات في الكتابيْن هو ثمنمئة وثمان وخمسون (٨٥٨) كلمة !

---

(١) محمد أبو العزم وآخر، **تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء**، ٦٤.

(٢) حسن شحاتة، **الإملاء في الوطن العربيّ**، ١٤٠.

(٣) محمد أبو العزم وآخر، م.س.، ٦٤.

(٤) وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ع ١٩، ٤٤.

ومن الملاحظ أنّ كتب الأطفال باللّغة الإنجليزيّة، تراعي تكرار الكلمة الواحدة في سياقات مختلفة، بينما لا تراعي الكتب الدّراسيّة لدينا هذا الأساس، فتكرار الكلمة يعين التّلميذ على تصوّرها وتمييزها، وتصوّر الفارق بينها وبين غيرها، فالطّفل لا يستطيع تجريد كلمة من جملة، إلاّ إذا تكرّرت في عدد من الجمل، ولا يستطيع أنْ يجرّد حرفًا من كلمة، إلاّ إذا تكرّر في عدّة كلمات وفي أوضاع مختلفة من الكلمة، فضلاً عن أنّ الاستعمالات المتعدّدة للمفردة الواحدة تكشف مختلف معانيها.

(٢) توزيع المهارات الإملائيّة دون ضوابط، فالملاحَظ أنّ منهج اللّغة العربيّة مكثّف في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ولا يراعي الأعباء التّعليميّة التي نحمّلها الأطفال الصّغار [١].

فهم مطالبون بتعرّف مفردات اللّغة، وتراكيبها في سياق الجملة، وتعرّف الحروف الهجائيّة شكلاً وصوتًا ونطقًا ورسمًا، واستعمال الحركات الثّلاث، إضافة إلى المدّ والتّنوين ... إلخ، إلى جانب مطالبتهم بأنشطة مختلفة في المواد الدّراسيّة الأخرى.

(٣) العزلة القائمة بين فروع اللّغة، ففي حين ينادي الكثير من التّربويين بالتّكامل اللّغوي، فإنّه ما يزال بعض المعلّمين الذين يعتبرون كل فرع من فروع اللّغة العربيّة قائمًا بذاته، فلا يحاسبون المتعلّم على خطأ الإملاء في اختبار القراءة، كما لا يحاسبون على الخطأ النّحويّ في التّعبير [٢]. كما أنّهم يدرّسون كل مهارة من مهارات اللغة على أنّها منفصلة عن غيرها.

(٤) قلّة تدريب التّلاميذ الصّغار على سلامة الرّسم، فالتّطبيق يعين على تثبيت المهارة ويقود التّلميذ إلى الإبداع، والاتجاه المعاصر يؤكّد على العناية بالجانب العمليّ، وبتطبيق كل مهارة وتوظيفها عمليًّا في الحياة، فكما نعلم أنّ تعليم الإملاء من منطلق القاعدة وحدها لا يمكن أنْ يؤتي ثماره المرجوّة، فالتّركيز على تدريس القواعد يقلّل من فرص التّدريب [٣].

٣ ــ عوامل تتعلّق بطريقة تدريس الإملاء

(١) إملاء الكلمة الواحدة بأكثر من طريقة، وتكرار الجملة عدّة مرات، تامّةً حينًا، ومجزّأة حينًا آخر، فالاستماع عاملٌ مهمٌ ومُعينٌ في إدراك الفروق بين أصوات الحروف، وبخاصّة تلك الأصوات المتقاربة نطقًا، فلو أدرك المعلّم أهميّة مخارج الحروف،وأهميّة تمييز الأصوات، وسلامة الأداء لما قرأها مجزأة، فشتّان بين معلم يقرأ كلمةً كلمةً، ومعلّم ومعلّم يقرأ الجملة كاملة، فالأوّل يجعل همزة الوصل دائمًا همزة قطع كما في كلمة (ابتهاج)، فيكتبها التّلاميذ هكذا : (إبتهاج) نتيجة لنطق المعلّم لها، كما أنّه يُسَكّن أواخر الكلمات، أو يظهر اللاّم الشّمسيّة نطقًا كما في كلمة (النّاس)، فيكتبها التّلاميذ (ألنّاس)، أو أنّه يظهر اللاّم القمريّة فيقول : (ألْ ــ قمر)، حتى يبيّن للتّلاميذ أنّ الكلمة تحوي لامًا

---

(١) وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ع ١٩، ٤٤.

(٢) محمود عابدين وآخر، **الأخطاء الإملائيّة الشّائعة**، ١٣٧.

(٣) وحدة القياس والتّقويم، م.س ، ٤٥.

قمريّة، فإذا سمعها التّلميذ تنطق متّصلة لا يستطيع كتابتها؛ لأنّه لم يتعوّد على سماعها بطريقة صحيحة [١].

(٢) عدم وقوف المعلّم في مواجهة التّلاميذ عند إملاء العبارات، والتّجول بينهم ممّا يحول دون الاستماع الجيّد وغموض بعض الكلمات، وتشتّت انتباه التّلاميذ.

(٣) مغالاة المعلّم في مدّ الحروف، أو مدّ حركة الكلمة ممّا يؤدّي إلى وقوع التّلاميذ في مأزق التّمييز بين الصّوائت القصيرة والحركات الطّويلة [٢].

(٤) سرعة الانتقال من مهارة إلى المهارة التي تليها دون أنْ يكتسب التّلميذ المهارة السّابقة ممّا يؤدّي إلى عدم جدوى التّدريب، وبخاصّة إذا كانت المهارة الجديدة مترتّبة على المهارة السّابقة، أو كانت كلتا المهارتين في كلمة واحدة.

٤ ــ عوامل تتعلّق بالمعلّم نفسه

(١) قد يكون المعلّم ضعيفًا في إعداده العلميّ والمهنيّ، أو قد لا يتّبع أسلوبًا جيّدًا في تدريسه، فقد كشفت إحدى الدّراسات التّربويّة أنّ هناك ضعفًا في الأداء العام للمعلّمات في ممارسة مهارات التّحدّث والقراءة [٣]. كما أشارت دراسة وزارة التّربية والتّعليم، إلى أنّ من أهمّ أسباب الضّعف في القراءة لدى التّلاميذ، إسناد تدريس مادة اللّغة العربيّة لمعلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة، وقد جاء في المرتبة الثّالثة بعد سببين آخرين هما : ارتفاع نصاب المعلّم من الحصص، وتكليف المعلّم بأعباء إداريّة كثيرة [٤].

(٢) قد يكون المعلّم سريع النّطق أو خافت الصّوت، ولا يراعي النّطق السّليم لبعض الحروف في دروس الإملاء، مثل : نطق الذّال زايًا، والضّاد ظاءً، والقاف همزة، والسّين ثاء، مع عدم تمثيل الصّوت المناسب للحركات الطّوال أو القصار، فقد يكون ممّن يبالغون في إشباع الحركات، فيوقعون التّلاميذ في الخطأ [٥].

(٣) قد يجهل المعلّم مستوى تلاميذه في الكتابة الإملائيّة، لذا فإنّ إجراء اختبارٍ لقياس مستوى تلاميذه (الاختبار القبلي) في بداية العام الدّراسي، سيسهم في تحديده لمستوياتهم قبل تطبيق المقرّر الجديد.

(٤) قلة اهتمام المعلّم بالفروق الفرديّة بين التّلاميذ في الكتابة، والتّقصير في رفع مستوى التّلاميذ المتأخرين الذين هم بحاجة إلى علاج فرديّ [٦].

(٥) تأثير تعدّد اللّغات واللّهجات المحلّية التي يتحدّث بها المعلّم.

---

[١] وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ٤٣.

[٢] مهدي هجرس، **الأخطاء الإملائيّة الشّائعة ...**، ١٥٦.

[٣] سليمان الحراصي، **تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة**، ٢٠٣.

[٤] وزارة التّربية والتّعليم، **الضّعف القرائيّ**، ٧٢.

[٥] عبد الرّؤوف عبّاديّ، " بحث في الإملاء "، **مجلة التّربية**، ع ١٤٧ ــ ١٤٩، ١٧٧.

[٦] مهدي هجرس، م.س، ١٥٥.

٥ ــ عوامل تتعلّق بالتّلميذ نفسه

(١) العوامل النّفسيّة وضعف الثّبات الانفعالي للتّلميذ مثل : قلة الإحساس بالأمن، وقلّة الشّعور بالانتمّاء، أو الإحساس بالدّونيّة، والخجل، والخوف، وفقدان الثّقة بالنّفس [١]. بالإضافة إلى قلة الدّافعية للتّعلّم، والإحباط، وعامل النّسيان وضعف الذّاكرة، وقلة التّأقلم مع البيئة المحيطة [٢].

(٢) العوامل العضويّة مثل : ضعف الحواس : كالسّمع، والقصور في الإبصار؛ نتيجة العيوب الخَلقيّة في العين وعدم الاتّساق الحركيّ ، وضعف قوّة العضلات والأعصاب لدى بعض التّلاميذ، وضعف جهاز النّطق، وانخفاض مستوى الذّكاء، وقد ذكرت إحدى الدّراسات أنّ ذكاء التّلميذ له تأثير في القدرة اللّغويّة [٣].

ونستطيع القول أنّ القدرة على التّمييز البصريّ والسّمعيّ، والذّاكرة البصريّة والسّمعيّة، والقدرة على إدراك التّتابع والتّآزر العضليّ والبصريّ، تعدّ من العوامل الأساسيّة لنجاح التّلميذ في المهارات الكتابيّة.

(٣) عدم قدرة التّلاميذ على استيعاب القواعد الإملائيّة في المراحل المبكّرة من التّعليم [٤].

(٤) الضّعف العام في القراءة يؤثّر سلبًا في القدرة على الكتاب.

(٥) قلة مواظبة التّلاميذ على الذّهاب إلى المدرسة، وغيابهم عن حصص الإملاء بسبب المرض، أو الخوف من المعلّم، وعدم الارتياح من المدرسة، إلى جانب تهاون الأهل بالسّماح لهم بالغياب وبخاصّة إذا كان الأبناء من المدلّلين.

(٦) تأثير تعدد اللّغات واللّهجات المحلّية التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت والمجتمع.

٦ ــ عوامل تتعلّق بالمجتمع

ساهمت اللّغة التي تعتمدها وسائل الإعلام المرئيّة، والمسموعة في إفساد لغة النّاشئة الذين يقضون ساعات ليست بقليلة أمامها، فالأطفال يحتفظون بالصّيغة اللّغويّة التي يستمعونها في مخيلتهم، لأنّهم يعتقدون أنّ من يتحدّثون في هذه الوسائل يفوقونهم في اللّغة، ويحاولون أن يخطوا خطاهم، وتظهر نتيجة ذلك في مستواهم في الإملاء والتّعبير الشّفويّ والكتابيّ، فغالبًا ما تُبَثُّ البرامج بلهجات عاميّة، كما أنّ الصّحافة العربيّة، واللّوحات والإعلانات التّجاريّة التي تقع على مرأى الأطفال تظهر فيها أخطاء إملائيّة ونحويّة، إنّ هذه العوامل تؤثّر في مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة، فالأخطاء التي يرونها دومًا تعلق في أذهانهم، ومن الصّعب تلافيها إذا ما كبروا.

---

[١] عبد الفتّاح البّجة، **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة**، ١٩١.

[٢] (3) H.H Stern, **Fundamantal Concepts of Language Teaching**, 289.

[٣] نقلاً عن حسن شحاتة، **أساسيّات التّدريس الفعّال**، ٥٦.

[٤] محمود سعيد، " تقويم الأداء الإملائيّ " ، **رسالة الخليج العربيّ**، ع ٦٢، ٤٣.

خاتمة

في ضوء ما تقدّم يتّضح أنّ الكتابة تعدّ المهارة الرّابعة من مهارات اللّغة، وهي وسيلة من وسائل الاتّصال الإنسانيّ التي يتمّ من خلالها نقل أفكار الكاتب، والتّعبير عمّا لديه من أحاسيس، وتظهر أهميّة الكتابة في النواحي الدّينيّة والاجتماعية والثّقافيّة والتّربويّة واللّغويّة.

وقد ظهرت اتجاهات حديثة لتعليم اللّغة، هي : الاتجاه التّكامليّ، والاتجاه الوظيفيّ، والاتجاه الاتصاليّ،والاتجاه المهاريّ، ونظرًا لأنّ اللّغة في طبيعتها كلّ لا يتجزأ، لذا تمّ ربط مهاراتها بعضها بالبعض الآخر، فقد بُنِيَتْ مناهج اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان بناءً على الاتجاه التّكامليّ، كما لم تغفل المناهج العمانيّة الاتجاه الوظيفيّ والمهاريّ، فمع تطبيق التّعليم الأساسيّ، أصبح منهاج اللّغة العربيّة يهدف إلى تزويد التّلاميذ قدرًا مناسبًا من المعارف والمهارات اللّغويّة؛ تمكّنهم من مواصلة تعليمهم في مرحلة التّعليم ما بعد الأساسيّ، أو الانخراط في العمل.

ولتمكين التّلميذ من اللّغة كتابةً وتعبيرًا وفهمًا، فقد تمّ تحديد أهداف عامّة وخاصّة لتعليم مهارتي الخطّ والإملاء.

إنّ مرحلة دخول الطّفل المدرسة تتميّز بسرعة النّمو العقليّ والجسميّ والانفعاليّ، ممّا يدعو إلى مراعاة سن التّلاميذ، وقدراتهم واستعداداتهم، لما لها أهميّة في تعلّم الكتابة، ومن الملاحظ أنّ الأطفال الذين تتاح لهم فرصة التّدرب على الكتابة، يبدأون بملاحظة اللّغة المكتوبة، ويدركون معناها، ويطلبون المساعدة من الكبار، وهذا يتطلّب من معلّمة التّلاميذ صغار السّن معرفة الأسس التّربويّة والنّفسيّة واللّغويّة التي يقوم عليها تدريس اللّغة العربيّة بصورة عامّة، وتدريس الكتابة بصورة خاصّة، ونقصد بها مجموعة المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعليم التّلاميذ وتعلّمهم، وتؤثّر فيها، فنجاح المعلّم في تدريس مهارات الكتابة يتوقّف على فهم هذه الأسس وتطبيقها، من حيث اختيار المواضيع الملائمة، وانتقاء الأساليب والطّرائق الجيّدة لتدريسها، فالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ تعدّ حجر الأساس في تعليم الطّفل اللّغة المقروءة والمكتوبة.

وتعدّ طبيعة اللّغة العربيّة هي إحدى التّحديّات التي تواجهها العمليّة التّعليميّة؛ ويواجهها التّلاميذ المبتدئون والمعلّمون، وتتمثّل هذه الصّعوبات في : الرّسم الكتابي، وضبط الحروف العربيّة، وقواعد الإملاء، والمصوّتات، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العاديّ، ولكن المعلّم المتخصّص، المتمكّن من مادته الذي تخلو كتاباته من الأخطاء، والذي يراعي الأسس التّربويّة والنّفسيّة واللّغويّة التي يقوم عليها تعليم الخطّ والإملاء، يستطيع تذليل هذه الصّعوبات، والنّجاح في أداء عمله.

وتظهر أهميّة الخطّ ، في أنّه وسيلة مهمّة من وسائل التّعبير الكتابيّ، وتوصيل الآراء والأفكار إلى الآخرين، ولا شكّ في أنّ الخطّ الجميل الواضح ييسّر على المعلّم القراءة وفهم المكتوب، بينما رداءة الخطّ تعيق قراءة خطّ التّلاميذ.

وحرصًا من وزارة التّربية والتّعليم في سلطنة عُمان على تنمية مهارة الخطّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، أصبح الخطّ مادّة أساسيّة في مناهجها الدّراسيّة، وخصّصت كراسات لتدريب التّلاميذ الخطّ بدءًا من الصّف الثّالث الأساسيّ وانتهاء بالصّف السّابع الأساسيّ، وتتميّز هذه الكراسات بخصائص متعدّدة تراعي حاجات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّة.

وبالرّغم من الجهود التي تبذلها المدارس، فإنّ التّلاميذ ما زالوا بحاجة إلى تحسين الخطّ باعتباره مهارة لغويّة مهمّة تعتمد عليها قراءة المعلّم لكل ما يكتبه التّلاميذ من ومواضيع، أو إجابات في الاختبار.

ويهدف تدريس مهارة الإملاء للتّلاميذ في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، بصفة عامّة إلى أنْ يرسم التّلميذ الكلمات رسمًا صحيحًا، مع تمييز الحروف المتشابهة في الشّكل والنّطق، ويتعوّد على الدّقة والنّظام والانتباه، والإنصات للمعلّم، وإجادة الخطّ.

وقد قمنا بمسح شامل لأدلّة معلّم الصّفوف : الثّاني، والثّالث، والرّابع، لحصر جميع قواعد الإملاء المقرّرة على التّلاميذ، كما قمنا بمسح كتب " أحبّ لغتي " ، واستطعنا التّوصّل إلى قائمة تضمّ جميع قواعد الإملاء المقرّرة، ومن الملاحظ أنّ هناك تفاوتًا كبيرًا في التّوزيع بين قواعد الإملاء المقرّرة على الصّف الثّاني ، مقارنة بما هو مقرّر على الصّفين الثّالث والرّابع ، ونرى أنّ هذا التّفاوت بحاجة إلى إعادة توزيع هذه المهارات، بين الصّفوف الثّلاثة، حتى لا يقع العبء التّعليميّ على التّلاميذ في صفّ دون آخر، كما لاحظنا أنّ هناك بعض قواعد إملائيّة تعدّ أعلى من المستوى العقليّ لتلاميذ الصّف الرّابع، لأنّ هذه القواعد الإملائيّة تعتمد على قواعد نحويّة لم يتعلّمها التّلاميذ في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

ويختلف نوع الإملاء من صفّ إلى آخر تبعًا لسنّ التّلاميذ، ومن الأنواع المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى : الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء غير المنظور، ونرى أنّه من الضّروريّ أنْ يعتمد المعلّم الأنواع المختلفة من الإملاء، وألاّ يلتزم بنوع واحد منها؛ فإنّ ذلك يعرقل عمليّة التّدرّج في تذليل الصّعوبات الإملائيّة التي يمرّ فيها المتعلّم عند تدريس الإملاء، وقد تبيّن من الدّراسات السّابقة أنّ الطّريقة الفضلى لتصحيح الإملاء هي : أنْ يصحّح المعلّم أمام كل تلميذ.

إنّ أسباب ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الكتابة التي تواجه معلمي اللّغة العربيّة، وتجعل أداءهم أقلّ ممّا هو متوقّع منه، ولا يتناسب مع الجهود المبذولة، يمكن حصرها في : عوامل تتعلّق بالأنظمة التّعليميّة، وعوامل تتعلّق بالمناهج، وعوامل تتعلّق بطريقة تدريس الإملاء، وعوامل تتعلّق بالمعلّم نفسه، وعوامل تتعلّق بالتّلميذ، وعوامل تتعلّق بالأسرة والبيئة المدرسيّة.

ونرى أنّ من أهمّ هذه الأسباب المعلّم، فالمناهج الصّالحة، والكتب المدرسيّة الجيّدة، والوسائل التّعليمية المناسبة، والمباني المجهّزة على أحدث الطّراز، لا يمكنها أنْ تحقّق أهدافها التّربويّة، ما لم

نوفّر المعلّم الكفء المتمكّن من مادته، والّذي تخلو كتاباته من الأخطاء، وإلاّ فإنّ الخطأ ينتقل من المعلّم إلى التّلاميذ، أضف إلى ذلك أنّ معلّمي المواد المختلفة قد لا يلقون بالاً إلى أخطاء التّلاميذ الإملائيّة، ولا يرشدونهم إلى الصّواب، فهم بذلك يهدمون ما يبنيه معلم اللّغة العربيّة. إنّ التزام المعلّمين جميعًا التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة، وتصحيح أخطاء التّلاميذ الكتابيّة لأمر مهّم؛ كي لا يقع عبء التّدريس على عاتق مدرس اللّغة العربيّة وحده.

وقد أفادت الدّراسة الحاليّة من الفصل الأوّل في عدة جوانب فمن خلال تطرّقنا إلى قواعد خطّ النّسخ، استطعنا تصميم جدول تصنيف العيوب الخطّية، لاعتماده في تحليل أخطاء التّلاميذ الخطيّة وتصنيفها، وبيان أسباب سوء خطّ التّلاميذ، وقصورهم في تطبيق قواعد الخطّ.

أمّا ما ورد في هذا الفصل من معارف نظريّة متعلّقة بمظاهر ضعف التّلاميذ في الإملاء، فقد أسهم في تصميم استبانة مظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في الإملاء.

وقد أفدنا من تناولنا لأسباب ضعف هؤلاء التّلاميذ في الكتابة ممّا جمعناه من أدبيّات التّربيّة، في استخلاص فِقَرُ استبانة أسباب الضّعف في الكتابة، التي قمنا بتصميمها لعرضها على عيّنة الدّراسة في أثناء العمل الميدانيّ؛ ولنستطيع المقارنة بينها وبين ما سنحصل عليه من نتائج في الدّراسة الميدانيّة.

ونظرًا لأنّ هذه الدّراسة تهدف في إحدى مراحلها ـــ الدّراسة الميدانيّة ـــ الوقوف على مدى نجاح المعلّمات في تدريس مهارتي الخطّ والإملاء، كان لا بدّ من التّطرّق في المقاربة النّظريّة إلى طرق تدريس هاتين المهارتين، والأسس التي يُعْتَمَدُ عليها، وأنواع الإملاء، والطّرق التي تعتمدها المعلمات في تصحيح الإملاء، واقتراح أفضل الطّرق في تصحيحه، ومظاهر ضعف التّلاميذ في الإملاء والخطّ؛ للوقوف على أوجه القوّة وأوجه الضّعف في تدريس معلّمات المجال الأوّل، وبناء أداة ملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة؛ لتطبيقها في الزّيارات الصّفيّة، كما سيسهم ذلك في أنْ يكون حُكْمنا على طريقة تدريس معلّمات المجال الأوّل لمهارات الإملاء والخطّ موضوعيًّا ومبنيًّا على أسس علميّة.

إنّ الرّجوع إلى الدّراسات السّابقة، أفادنا في تصميم اختبارين : الأوّل في الخطّ، والثّاني في الإملاء، كما أنّ معرفة الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ الصّغار في الكتابة، سوف تعيننا على التّنبه لأخطاء التّلاميذ في أثناء تصحيح اختباري الكتابة بخطّ النّسخ، والإملاء الذي سنطبّقه في الدّراسة الميدانيّة، وهذا الاختبار يهدف إلى تحديد مظاهر الضّعف لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الكتابة، كما أنّ معرفتنا بتصنيف الأخطاء اللّغويّة، سيعيننا على التّعرّف إلى طبيعة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى التّلاميذ، بعد إخضاعها للتّحليل المنطقيّ، لنصل إلى أسباب الأخطاء وتحليلها وتصنيفها، ثم تفسير نتائج التّلاميذ، واستخلاص أحكام عامّة منها.

ولكي يكتمل الموضوع عن الكتابة، سنتناول في الفصل الثّاني مفهوم التّعبير الكتابيّ وأهميّته، وأهدافه، واستراتيجيّات تعليمه، ومظاهر ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ وأسبابه.

الفصل الثّاني
التّعبير الكتابيّ

التّمهيد

تناولنا في الفصل الأوّل أهميّة الكتابة، ومفهومها، وركّزنا فيه على مهارتي الخطّ والإملاء، لنبيّن مظاهر ضعف التّلاميذ في هاتين المهارتين، وتطرّقنا إلى أسباب ضعف التّلاميذ في الخطّ والإملاء، ممّا جمعناه من المراجع التّربويّة.

ونظرًا لأهميّة مهارة التّعبير الكتابيّ في اللّغة، فهو يعدّ الهدف النّهائيّ الشّامل لتعليم اللّغة، ففيه تظهر مدى استفادة التّلاميذ ممّا يقرأون في دروس المطالعة، المقرّرة أو القراءة الحرّة، وبراعتهم في النّحو والمحفوظات والشّعر؛ لذا نلقي الضّوء في هذا الفصل على مفهوم التّعبير وأهميّته، كما نعرض الأهداف الخاصّة من تدريسه، وأهميّة استعمال علامات التّرقيم، وأنواع التّعبير، وطرق تدريسها، ومعايير تصحيحها، ثمّ نختم الفصل بعرض مظاهر الضّعف لدى التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ وأسبابه.

أ ـ مفهوم التّعبير

لفظًا : جاء في القاموس المحيط (للفيروز أباديّ) في باب الرّاء، فصل العين عبّر عمّا في نفسه: أيْ أعرب عنها، فالتّعبير بهذا المعنى هو : الإعراب عمّا في النّفس عن فكر معيّن، أمّا اصطلاحًا فقد عُرّف بأنّه " وسيلة بين الفرد وغيره، ممّن تفصله عنهم المسافات الزّمانيّة أو المكانيّة " [١].

كما عُرّف بأنّه :" الإفصاح عن الأفكار والمشاعر شفاهة أو كتابة، بلغة عربيّة سليمة تناسب مستوى المستمعين، كما أنّه وسيلة التّواصل والتّفاهم بين الفرد وبقيّة أفراد المجتمع الذي يعيش فيه " [٢].

وفي تعريف ثالث له أنّه " امتلاك القدرة على نقل الفكرة، أو الإحساس الذي يعتمل في الذّهن أو الصّدر إلى السّامع، وقد يتمّ ذلك شفويًّا أو كتابيًّا على وفق مقتضيات الحال " [٣].

ونقصد به في هذه الدّراسة : المواضيع التي يطلب المعلّم من التّلاميذ كتابتها، وفق خطّة منهجيّة متكاملة، تعين التّلاميذ في الوصول إلى مستوى، يمكّنهم من ترجمة أفكارهم ومشاعرهم ومشاهداتهم، وخبراتهم الحياتيّة، بلغة عربيّة سليمة.

ب ـ أهمية التّعبير

يتوقّف مستوى اكتساب الطّفل للّغة ومفرداتها على مدى تفاعل الطّفل نفسه مع محيطه، وعلى

---

[١] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنيّ لمدرسي اللغة العربيّة**، ١٥١.

[٢] جمال العيسويّ وآخرون، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ١٢٩.

[٣] عبد الفتّاح البجّة، **أصول تدريس العربيّة**، ٤٦١.

الظّروف المحيطة به، والعوامل المثيرة الدّافعة لممارسته اللّغة، والحوافز المشجّعة على استعمالها وعلى ما يمتلك الطّفل من قدرة خاصّة في إدراك معاني اللّغة، وتعلّم نطق ألفاظها، وما لديه من سرعة ودقّة في ملاحظة أوجه ومجالات استعمال الألفاظ، كما يتوقّف على نوعيّة المفردات اللّغويّة، التي يسمعها ممّن حوله، والسّياقات التي تُستَعْمَلَ فيها، فالحصيلة اللّغويّة لدى الأفراد تنمو وتتطوّر مع الاتّصال المباشر، وغير المباشر بالآخرين، وكلّما زادت نسبة هذا الاتّصال زاد المحصول اللّغوي للطّفل، ونما إدراكه، وزادت قدراته على التّخاطب والتّفاهم، وبالتّالي الاحتفاظ بمفرداتها وصيَغها في الذّاكرة عن طريق الممارسة، ثم استدعائها وقت الحاجة، هذا النمو اللّغويّ يساعده على فهم وإدراك الكثير ممّا يقرأ، وكلّما زادت نسبة فهمه لما يقرأ، تتضاعف لديه الخبرات والمعارف والتّجارب والمهارات اللّغويّة التي تعينه على فهم قواعد اللّغة وأصولها ونحوها وصرفها، وبالتّالي توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصّحيح في التّعبير عن أفكاره، والانطلاق في الكتابة؛ لذا يؤكّد التّربويّون اللّغويّون أنْ نبدأ بتعليم الصّغار التّحدث والتّعبير الشّفوي قبل أنْ نعلّم التّعبير الكتابيّ [١].

ونظرًا لما يتمتّع به التّعبير من أهميّــة، وضع التّربويّون منهجًــا واضحًا له، تتحدّد فيه أهدافه ومهاراته ومجالاته، وأساليب تدريسه وطرائقها، وأساليب تقويمه بحيث يتّجه تعليم التّعبير فيها إلى تمكين التّلاميذ من القيام بجميع أنواع النّشاط اللّغويّ التي يتطلّبها منه المجتمع، فمن الأهداف العامّة لتدريس التّعبير الكتابيّ أنْ يتحدّث التّلميذ اللّغة الفصيحة في موضوعات التّعبير المقرّرة عليه، وأنْ يستعمل الأنماط اللّغويّة الأساسيّة في التّعبير الكتابيّ، و يوظّفها ضمن مختلف المواقف والأغراض المرتبطة بمرحلة نموّه، وأمّا الأهداف الخاصّة التي يُتَوَقّع تحقيقها من التّلميذ في نهاية الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ نــوردها في ما يأتي :

ج ــ أهداف تدريس التّعبير الكتابيّ في الحلقة الأولى واتّجاهاتها في سلطنة عُمان

بُنِيَ منهاج اللّغة العربيّة في سلطنة عمان على أســاس أنّ اللّغة مفتاح للتّعبيــر والتّواصــل الاجتماعيّ والحضاريّ والاقتصــاديّ والمهنيّ في سلطنة عُمان وخارجها؛ لذا جاء في الأهداف العامّة لتدريس اللّغة العربيّة : أنْ يتقن التّلميذ في نهاية مرحلة التّعلــيم الأساســيّ الاســتماع والتّحدث والقراءة والتّعبير الكتابيّ في كلّ متكامل بحيث يستطيع استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة في المواقف المختلفة، ويوظّف القواعد النّحويّة والصّرفيّة في ذلك كلّه، ويرسم الكلمــات رســمًا إملائيًا صحيحًا، ويوظّف علامات التّرقيم، ويستعمل في كتابته قواعد خطّ النّسخ، بحيث يــصبح التّعبير هدفًا واضحًا، والمهارات الأخرى وسائل تصبّ في خدمة نَوْعيْه الوظيفيّ والإبداعيّ [٢].

ومن أهم أهداف التّعبير الكتابيّ الخاصّة التي حُدِّدَتْ للصّفوف الأربعة من التّعليم الأساســيّ ما يأتي :

---

(١) أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ٥٤.

(٢) وزارة التّربية والتّعليم ، **دليل المعلّم للصّفّ الأوّل** ، ١٣ ــ ١٤.

١ ــ أنْ يجيب التّلميذ عن أسئلة الدّرس بجمل تامّة ومفيدة.

٢ ــ أن يلخّص التّلميذ بعض القصص القصيرة التي يقرأها.

٣ ــ أنْ يكمل التّلميذ قصّة، أو موضوعًا بجمل وعبارات مترابطة.

٤ ــ أنْ يكتب التّلميذ جملاً قصيرة عن بعض مشاهداته اليوميّة.

٥ ــ أنْ يستعمل التّلميذ الأنماط اللّغويّة الأساسيّة التي درسها في التّعبير الكتابيّ (١).

ونقترح إضافة الأهداف الآتية في دليل المعلّم بالإضافة إلى الأهداف السّابقة لأهميّتها :

١ ــ أنْ يستعمل التّلميذ آليّات الكتابة (مهارتي الخطّ والإملاء) استعمالا وظيفيًّا في حدود ما تعلّمه من مفردات.

٢ ــ أنْ يستعمل التّلميذ علامات التّرقيم المناسبة في أثناء الكتابة.

٣ ــ أنْ يبحث التّلميذ عن المعلومات في كتب خارجيّة مناسبة لمستواه.

٤ ــ أن يتدرّب التّلاميذ على كيفيّة تحديد الموضوع، ومعرفة عناصره.

٥ ــ أنْ يتعوّد التّلميذ على النّظام والدّقة والتّأنّي في الكتابة.

٦ ــ أنْ يهتمّ التّلميذ بنظافة الورقة التي يكتب عليها، وذلك عن طريق الكتابة على المسوّدة أولاً، ثمّ العمل على تنقيحها.

ويتمّ تقسيم مراحل التّدريب على التّعبير في الحلقة الأولى، في مرحلتين هما :

١ ــ المرحلة الأولى تشمل الصّفّ الأوّل، ويقتصر تدريبُ التّلاميذ فيها على التّعبير الشّفوي، من منطلق أنّ التّعبير الكتابيّ يستوجب نوعًا من المهارة الكتابيّة، لا يمتلكها التّلميذ في هذه المرحلة من العمر.

٢ ــ المرحلة الثّانية : وتشمل الصّفوف الثّاني والثّالث والرّابع، وفيها يتمّ تدريب التّلاميذ على التّعبير الكتابيّ بطرق مختلفة، ونظرًا لاتّساع أفق التّلاميذ، ونموّ الأفكار لديهم، وزيادة الحصيلة اللّغويّة من الألفاظ والمفردات، فإنّه يتمّ التّوسع في تدريس التّعبير اعتبارًا من الصّفّ الثّالث.

وقد قمنا بمسح شامل لمناهج التّعبير في الصّفوف المذكورة، وحصرناها في قائمة خاصّة؛ من أجل الوقوف على المجالات التي تشتمل عليها، وعلى حجم المشكلة التي يعاني منها تلاميذ هذه المرحلة بطريقة موضوعيّة، وفيما يأتي قائمة مهارات التّعبير المقرّرة كما وردت في الجزأين الأوّل والثّاني من كتاب " أحبّ لغتي " المقرّر على الصّفوف الثّاني والثّالث والرّابع.

---

(١) وزارة التّربية والتّعليم، **دليل المعلم للصّفّ الرّابع**، ٢١.

جدول رقم (٢)

قائمة مهارات التّعبير المقرّرة لتلاميذ الصّفوف من الثّاني إلى الرّابع كما وردت في الجزأين الأوّل والثّاني من كتاب " أحبّ لغتي"

المهارة	الصّفّ الثّاني		الصّفّ الثّالث		الصّفّ الرّابع	
	التّكرار	النسبة المئويّة	التّكرار	النسبة المئويّة	التّكرار	النسبة المئويّة
ملء الفراغ في الجملة بكلمة معطاة	١٥	%٢٠,٥٥				
استعمال عبارات المجاملة والترحيب	٢	%٢,٧٤				
إكمال الفراغ بكلمة من تعبير التلميذ	١	%١,٣٧				
تركيب جمل من عبارات	٢	%٢,٧٤				
ترتيب كلمات مبعثرة لتكوين جملة مفيدة	١٥	%٢٠,٥٥	١٤	%٢٣,٧٣		
التعبير عن الصّور بجملة إلى ست جمل	٣٣	%٤٥,٢١	١٤	%٢٣,٧٣	١	%٤
توظيف الكلمات في جمل مفيدة	٣	%٤,١٠	٢	%٣,٤٠		
كتابة جمل لوصف شيء	١	%١,٣٧	٥	%٨,٤٧		
إكمال أسئلة ناقصة عن إجابات معطاة	١	%١,٣٧	٢	%٣,٤٠		
الإجابة عن أسئلة الدّرس بجمل مفيدة			١	%١,٦٩		
إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة			٩	%١٥,٢٥		
تكوين فقرة من خمس جمل مستخدمًا كلمات وتراكيب معطاة			١	%١,٦٩		
إكمال قصة بجملة معطاة			١	%١,٦٩		
كتابة لغز			٢	%٣,٤٠		
استعمال علامات الترقيم (. ـ : ـ ؟ ـ ، ـ !)			٦	%١٠,١٧	١	%٤
تلخيص قصة درس القراءة			١	%١,٦٩	١	%٤
كتابة موضوع من (٤ ـ ٦) جمل			١	%١,٦٩	١٩	% ٧٦
كتابة جمل مفيدة بمحاكاة الجملة المعطاة					٢	%٨
كتابة موضوع بعد مشاهدة فيلم					١	%٤
المجموع الكليّ لتكرار المهارة	٧٣	%١٠٠	٥٩	%١٠٠	٢٥	%١٠٠

ومن الملاحظ في الجدول السّابق رقم (٢)، أنّ منهج التّعبير في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان يركّز على التّعبير الإبداعيّ بما يتناسب وسنّ التّلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم في هذه المرحلة، فنرى أنّه ركّز على : إنشاء بعض الجمل، وكتابة القصص، واستغلال المواقف الاجتماعيّة، والمناسبات الدّينيّة والوطنيّة، ولكنّه لم يؤكّد على التّعبير الوظيفيّ، فمن المواضيع الوظيفيّة التي وردت في كتاب الصّف الثّالث " أحبّ لغتي" مثلاً : كتابة الألغاز والطّرائف وردت مرّتين، أي بنسبة (٣,٤ %) من مواضيع التّعبير الكلّيّة في هذا الصّف، أمّا مهارة التّلخيص فقد وردت مرّة واحدة من بين خمسة وعشرين (٢٥) موضوعًا مقرّرًا في الصّف الرّابع، أي بنسبة (٤%) تقريبًا.

وقد كشفت إحدى الدّراسات في سلطنة عمان عن قصور في مواضيع التّعبير الوظيفيّة في مقرّر التّعبير، وأوصت بضرورة تحديد مجالات التّعبير الكتابيّ للمراحل الدّراسيّة المختلفة والاهتمام بالمجالات الوظيفيّة التي تساعد المتعلّم على تلبية حاجاته وحاجات المجتمع [١].

ونرى أنّ من أحد أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة، القصور في التّدريب على الأنواع المختلفة من المواضيع، فمن الملاحظ أنّ هناك تدريبات في التّعبير الكتابيّ أفكارها متكرّرة بحيث يملّ التّلميذ منها مثل : ترتيب كلمات مبعثرة لتكوين جملة مفيدة، والتّعبير عن الصّور بجملة مفيدة، وملء الفراغ بكلمة معطاة، ونقترح في هذا المجال زيادة التّدريبات الآليّة في الصّف الثّاني، مع تحديد الهدف من كل منها والإشارة إليها في أدلّة المعلّم؛ ليكون الهدف من التّدريب واضحًا أمام المعلّمات، فمثلاً يمكن استعمال الأنماط الآتية لتدريب التّلاميذ على مهارة انتقاء الكلمات والصّفات المناسبة، ومن أمثلتها ما يأتي :

١ ــ التّدريب على مهارة ترتيب الجمل : ويمكن تدريب التّلاميذ على مهارة ترتيب الجمل في عدد من الخطوات أهمّها :

(١) تكليف التّلاميذ إعادة كتابة النّص وتكملته في إطار معنى سبق مناقشته أو قراءته.

(٢) التّدريب على استعمال أدوات العطف بنجاح، عن طريق وضعها في أماكن خالية في قطعة نثريّة، ويمكن استعمال قوائم بأدوات الرّبط.

(٣) تكليف التّلاميذ عطف عدد من الجمل، بحيث تُكَوِّن تسلسلاً مقبولاً، ويفضّل أنْ يتمّ ترتيب الجمل ضمن سياق يمكّن التّلميذ من معرفة مفهوم النّص قبل أنْ يبدأ في ترتيب الجمل.

٢ ــ التّدريب على مهارة استعمال الكلمات المناسبة والصّفات، ويمكن استعمال الأنماط الآتية لتدريب التّلاميذ على مهارة انتقاء الكلمات المناسبة والصّفات المناسبة وهي:

(١) تقديم بعض الكلمات الّتي لها استعمال خاصّ، ويطلب من التّلاميذ وضعها في جمل مفيدة.

---

[١] سيف العبدلي، " فاعلية استعمال استراتيجيّة التعلم التعاونيّ في التّعبير الكتابيّ"، ٦٠ ــ ٦٣.

(٢) تقديم فقرة أو قصّة قصـــيرة حُذِفَتْ بعض كلماتها، ويُطلَبُ من التّلاميذ تكملتها بكلمـــات مناسبة.

(٣) وضع جمل متنوّعة بها أسماء تحتاج إلى صفات في اللّون والحجم والشّكل والصّـوت، ويُطلَبُ من التّلاميذ وضع الصّفات المناسبة لهذه الأسماء [١].

ومن أمثلة الوصف التي يمكن صياغتها من دروس القراءة :
أكمل ما يأتي لوصف المها العربيّة : تعيش المها العربيّة في شبه الجزيرة العربيّة، وهي من الظّباء، حجمها ....، ولونها ....، وعيونها ....، لها قرنان يشبهان ....، وتتّسم المها بـــ.......... و...........

٣ ــ إضافة تدريبات مختلفة، تشمل جملاً متنوّعة ينقصها في كلّ مرة ركن من أركان الجملـــة، فمثلا : ينقصها الاسم مرّة، والفعل في المرّة الثّانية، أو الحرف، أو أداة الرّبط المناسبة، إنّ مثل هذه التّدريبات تسهم في تعويد التّلاميذ بناء وتوليد الصّيَغ اللّغويّة المناسبة [٢].

٤ ــ كتابة العبارة بعد تغييـــر بعض كلـــماتها بكلمات تقابلها، لاســتقامة المعنى مثل : " نســيبة صحابيّة جليلة، دخلت الإسلام منذ فجر الدّعوة الإسلاميّة، وشاركت مع الرّسول ــ صـــلّى الله عليه وسلّم ــ في معركة أحد، وكانت تدافع عنه "، ويُطلَبُ من التّلميذ أنْ يضع اســـم " سعد بن معاذ " بدلاً من اسم " نسيبة "، وأنْ يغيّر ما يجب تغييره في الجمل.

٥ ــ ملء الفراغ في جملـــة ينقصـــها حرف، أو أداة استفهام، أو أداة شرط، أو كلمة من ضـــمن محتوى الجملة.

٦ ــ إكمال حوار بكتابة أسئلة لأجوبة موجودة.

٧ ــ الوصف بثلاث جمل تامّة لصورة معيّنة.

٨ ــ الجمل الموازية : ويُطلَبُ من التّلميذ أن يكـــتب عدّة جمـــل موازية وذلك بإبدال الكلمـــات في الجملة مثل : " الجوّ في الصّيف حارّ "، فيعوّض عنها : " الجوّ في الشّتاء بارد ".

إنّ نظرة فاحصة لواقع منهاج التّعبير الكتابيّ يبيّن لنا ما يأتي :

١ ــ طول المنهاج وكثرة عدد وحداته، وزيادة عدد مواضيع الكتابة.

٢ ــ رُوعِيَ في المقرّر أنْ تُنَاقَشَ مواضيع التّعبير جميعها شفويًّا مع التّلاميذ، ثمّ يبدأ التّلاميذ في كتابتها أي : أنّ التّعبير الشّفويّ يسبق التّعبير الكتابيّ.

٣ ــ جميع مواضـــيع التّعبيـــر ترتبط بدروس القراءة، ممّا يسهم في تزويد التّلاميذ بحصـــيلة من الحقائق والمعلومات تساعده على الكتابة.

---

[١] روزي غناج، " التّدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلُميّة اللّغة العربيّة**،٩٥.

[٢] حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٥٢.

٤ ــ هناك موضوعات يُطلَبُ فيها من التّلاميذ الاستعانة بالكتب الخارجيّة.

٥ ــ اختيرت معظم الموضوعات من الحياة الواقعيّة للتّلاميذ.

وبالرّغم من أنّ تدريس التّعبير الكتابيّ غير مقرّر في منهج اللّغة العربيّة رسميًّا على تلاميذ الصّفّ الأوّل الأساسيّ، فإنّنا لاحظنا في كتاب " أحبّ لغتي" للصّفّ الأوّل، أنّ هناك بعض الأنشطة الكتابيّة التي يمكن اعتبارها من أنشطة التّدريب على المهارات التّأسيسية الآليّة في التّعبير، وفق مستويات الأداء المتدرّج مثل : أنشطة ملء الفراغ بالكلمة المناسبة من الكلمات المعطاة، وأنشطة ترتيب الكلمات للحصول على جمل مفيدة.

ومن خلال ملاحظتنا لأداء تلاميذ الصّفّ الأوّل في تلك الأنشطة مدة تسع سنوات، فإنّنا وجدنا أنّ التّلاميذ في هذه السّن لديهم القدرة على أداء هذه التّدريبات؛ لذا نقترح إدخال تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ في الفصل الثّاني من الصّفّ الأوّل، بعد أنْ يكون التّلاميذ قد أتقنوا المهارات اللّغويّة في الاستماع والتّحدّث والقراءة، وبعد أنْ تتكامل مهاراتهم اليدويّة، وبخاصّة أنّ التّربويّين يناشدون بضرورة تعليم الكتابة التّعبيريّة في سنّ مبكرة، فعلينا أنْ نزود التّلاميذ بمتطلّبات أساسيّة وبمهارات تأسيسيّة تساعدهم على الدّخول الواعيّ والمتدرّج إلى الإنتاج اللّغويّ الصّحيح (١).

وقد أشارت إحدى الدّراسات إلى أنّ بمقدور الأطفال دون سنّ السّادسة أنْ ينتجوا نماذج من الكتابة التّعبيريّة الموجّهة، إذا ما أُحسِنَ تدريبهم على ذلك، فمقدرة الأطفال على الكتابة التّعبيريّة تنمو بصورة تدريجيّة، وفق مستويات محدّدة من الأداء، وقد أوصت هذه الدّراسة بضرورة البدء في تعليم مهارات الكتابة التّعبيريّة الموجّهة في بداية النّصف الثّاني من السّنة الدّراسيّة الأولى مع مراعاة الموازنة والتّوليف بين تعليم مهارات التّعبير، ومهارات الرّسم الإملائيّ، على أنْ ينتقل التّلميذ إلى استعمال الجمل البسيطة بعد أنْ يتكوّن لديه محصول من الألفاظ (٢).

ونرى أنّه يمكن البدء مع التّلاميذ في مثل هذه التّدريبات المترابطة، على أنْ توضع في الكتاب المدرسيّ تحت عنوان التّعبير؛ حتى يكون الهدف منها واضحًا أمام المعلّمات :

مثال (١) : ضَعِ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَةَ مِمَّا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ فِي الْفَرَاغ :

(الْمُعَلِّم ــ الدَّفَاتِرِ ــ الأَنْشِطَةِ ــ الْمَدْرَسَةِ)

أَذْهَبُ إِلَى ______ مُبَكِّرًا

أَنْتَبِهُ إِلَى شَرْحِ ________

أُحَافِظُ عَلَى الْكُتُبِ وَ ______

أُشَارِكُ فِي ______ الْمَدْرَسِيَّة

---

(١) حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٧٧. ؛ فاضل الطّائي وآخر، فاعليّة الطّريقتين الصّوتيّة والتّوليفيّة في المحصول اللّفظيّ والأداء التّعبيريّ ....، **المجلة التّربويّة**، مج ٢٠، ع٧٩، ٢٥٠.

(٢) حمدان نصر، "تقويم مستويات الكتابة التّعبيريّة" ، **مجلة مركز البحوث التّربويّة**، ع ٧، ٢٠١ ــ ٢٠٢.

مثال (٢) رَتِّبِ الْكَلِمَاتِ، فِي جُمْلَةٍ مُفِيدَةٍ ثُمَّ اكْتُبْهَا :
صَدِيقِي ــ أَحْمَدُ ــ اسْمُ
أُحِبُّ ــ صَدِيقِي ــ أَنَا
مُهَذَّبٌ ــ وَلَدٌ ــ صَدِيقِي

كما أوصت دراسة أخرى على أنْ يقتصر تدريب تلاميذ الصّف الأوّل على التّعبير المقيّد، وفي هذا النّوع من التّعبير يتمّ تدريب التّلاميذ على كتابة بيانات بسيطة مثل المعلومات الشّخصيّة أو توجيه معلومات، أو طلبات معيّنة [١].

ويمكن تشجيع التّلاميذ على البدء في كتابة عروض قصيرة في شكل سرد تلقائيّ بمجرّد أنْ يتمكّن من كتابة جمل قصيرة، مع التّركيز على عنصر الطّلاقة، أي : الاهتمام بكمّيّة ما يكتبه التّلاميذ، دون الاهتمام بالخطّ والأخطاء اللّغويّة والنّحويّة في البداية، فقبول لغة التّلاميذ على علاّتها في المراحل الأولى تشجّعهم على تحويل أفكارهم إلى كلمات مجرّدة [٢]. لذا توصي بعض الدّراسات على تشجيع تلاميذ الصّف الأوّل الأساسيّ بالكتابة، دون تصحيح كل كلمة من كلماتهم، بل الاكتفاء إلى كتابة تعليق عليه، إذْ أنّ كبرياء التّلميذ الصّغير لا يرضى أنْ يشطب المعلّم على كتابته، فإنّه يتأثّر كثيرًا إذا رأى خطًا تحت كل خطأ من أخطائه، بينما إذا شجّعنا الأطفال على الكتابة، فإنّنا نقوم بطريقة غير مباشرة في تنمية الطّلاقة اللّغوية لديهم، وقد عُرّفت الطّلاقة اللّغويّة على أنّها " قدرة لغويّة تتمثّل في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات،والجمل، والعبارات، والأفكار ذات الصّلة بموضوع معيّن، أو استجابة لمثير لغويّ معيّن في فترة زمنيّة محدّدة "، فكلّما ارتفع حظّ التّلميذ من السّيولة في إنتاج تلك الكلمات والجمل والتّراكيب اللّغويّة، والأفكار، ارتفع حظّه من الطّلاقة اللّغويّة [٣]. وأصبح من السّهل عليه أنْ يكتب ويعبر عمّا يجول في خاطره.

د ــ علامات التّرقيم :

إنّ من خصائص التّحدّث : النّبر والتّنغيم والوقف، ودرجة الصّوت، واستعمال تعبيرات الوجه، وحركة الجسم، وهذه الظّواهر غير موجودة في الكتابة، لذا وُضعَتْ علامات لتقابل كلّ ذلك في الكتابة، هذه العلامات سُمّيَتْ بعلامات التّرقيم، فعلامات التّرقيم هي : علامات خاصّة توضع بين أجزاء الكلام لتمكّن القارئ من فهم المقروء [٤].

---

(١) رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربيّة، ٦٦.
(٢) روزي غناج، " التّدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، تعلّميّة اللّغة العربيّة،٨٦ ؛
Dominic wyse, **How to help your child read and write**, 157.
(٣) جمال العيسوي، " فاعليّة استخدام القدح الذّهني..."، **مجلة كليّة التّربيّة**، ١٠٥.
(٤) عبد الله مصطفى، **مهارات اللّغة العربيّة**، ١٦٩.

ومن المؤسف أنْ تَخْلُوَ كتابات التّلاميذ من علامات التّرقيم بدءًا من صفوف التّعليم الأساسيّ وانتهاءً بالجامعة، بحيث تبدو كل الكتابات، وكأنّها كلمات رُصَّتْ فوق بعضها، لا فاصل بينها، ولا تنسيق، ولا تدقيق في تواليها.

ففي دراسة لقياس مستويات التّمكّن من استعمال علامات التّرقيم لدى الطّلاب المعلّمين في سلطنة عُمان، وجمهورية مصر العربيّة، افتُرِضَ فيها أنّ الطّلاب بعد الثّانوية يجهلون علامات التّرقيم شكلاً ومعنًى، لكنه تبيّن في نتائج الدّراسة، أنّ كل الطّلاب يعرفونها شكلاً ومعنًى، ولكنّهم لا يستعملونها في كتاباتهم، وقد عزت الدّراسة ذلك إلى أنّ معرفة علامات التّرقيم شكلاً ومعنًى لا يتطلّب من التّلاميذ، إلاّ حفظ معلومات ومعارف، بينما يظهر القصور لديهم في التّطبيق العمليّ لاستعمالها في الكتابة (١).

وقد أكّدت هذه الدّراسة أنّ إهمال محاسبة التّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم يسهم في نسيانها ومحو أثرها، في حين أنّ تدريب التّلاميذ على استعمالها ضمان لدوام تذكّر التّلاميذ لها.

فالملاحظ في مدارسنا أنّ معظم المعلّمين والمعلّمات لا يستعملون علامات التّرقيم في أثناء تحضير الدّروس، وكذلك في أثناء الكتابة على اللّوح، ونتيجة لذلك فهم لا يحاسبون التّلاميذ على خلوّ كتاباتهم من علامات التّرقيم، لا في التّعبير الكتابيّ، ولا في الإملاء، ولا في الاختبارات، لذا فلا غرابة إذا لم يهتمّ التّلاميذ في استعمالها !

ونظرًا لأهميّة علامات التّرقيم في الكتابة، فإنّه ينبغي الاهتمام بها، وتدريب التّلاميذ على توظيفها في كتاباتهم توظيفا سليمًا، وتُعنى مناهج تعليم اللّغة العربيّة في سلطنة عُمان بعلامات التّرقيم في المحتوى، وفي التّدريس، وفي الاختبارات، حيث لا يخلو اختبار في صفوف الحلقة الثّانية من (٥ ــ ٧) من سؤال في علامات التّرقيم، ويبدأ التّلاميذ بتعلّم علامات التّرقيم اعتبارًا من الصّفّ الثّالث الأساسيّ، أمّا علامات التّرقيم التي يدرسها التّلاميذ في الصّفّ الثّالث الأساسيّ فهي النّقطة والفاصلة (. ــ ،)، ويُضَافُ إلى ذلك علامتا الاستفهام والتّعجب (؟ ــ !) في الصّفّ الرّابع الأساسيّ.

وبالرّغم من أنّ الأخطاء تشيع في استعمال علامات التّرقيم بين التّلاميذ وبين الكتّاب والمعلّمين، فإنّ الباحثين لم يتناولوا موضوعَ علامات التّرقيم في تحليل الأخطاء في التّعبير.

هـ ــ أنواع التّعبير في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

١ ــ التّعبير من حيث الأداء

ينقسم التّعبير من حيث الأداء قسمين : التّعبير الشّفويّ، والتّعبير الكتابيّ، وفي ما يأتي نتناول التّعبير الشّفويّ بإيجاز، لأنّه أساس تدريس التّعبير الكتابيّ (٢).

---

(١) حسني عسر، **قضايا في تعليم اللّغة العربيّة**، ٣٣٥ ــ ٣٣٦.

(٢) محمّد سمك، **فن التّدريس**، ٣٦٩.

(١) التّعبير الشّفويّ

يمثّل جانب التّحدّث في اللّغة، وهو أمر يحدث تلقائيًّا، فالتّعبير عن النّفس أمر فطريّ لدى الأطفال، وبخاصّة إذا استغلّها المعلّم، في تشجيع التّلاميذ الصّغار على التّعبير بلغة سليمة.

إنّ مستوى اكتساب الطّفل للّغة ومفرداتها يتوقّف على مدى تفاعله مع المجتمع، وعلى مـــا يمتلك من قدرات لغويّة تســـاعده في إدراك المعاني، وتعلّم نطق ألفاظـــها، كما يتوقّف علـــى نوعيّة المفردة اللّغويّـــة التي يســـمعها، والسّياقات التي تُستعمل فيها، فالحصـــيلة اللّغويّة لدى الأطفال تنمو وتتطوّر مع الاتّصال بالآخرين.

(٢) التّعبير الكتابيّ

يمثّل التّعبيـــر الكتابيّ الجانب المكتوب من اللّغة، ويُعَدُّ أحد مهارات الاتّصـــال اللّـــغويّ والتّفاعل الاجتماعيّ، من خلاله يستطيع التّلميذ أنْ ينقل آراءه وأفكاره إلى الآخرين كتابة [١]. فالمرحلة التي يمرّ بها تلميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساســـيّ، هي مرحلة يســـعى فيها إلى استقلال شخصيّته، وتأكيد ذاته، وتطوير لغته باحتكاكه مع معلّميه وأقرانه، فتزداد نموًّا إذا ما لاقت البيئة المدرسيّة الغنيّة المهتمّة بالطّلاقة اللّغويّة التي تفيده في كتابة مواضيع التّعبير؛ لذا أصبح من أحد مهام المدرسة، وعلى رأســـهم معلّمي اللّغة العربيّة، الاهتمام بتنميـــة الثّروة اللّغويّة لدى التّلاميذ، هذه الثّروة تفيدهم في الكتابة، وفي التّعبير عمّا لديهم من أفكار.

ومن الأساليب التي تعمل على تنمية الثّروة اللّغويّة لدى التّلاميذ ما يأتي : [٢].

- تشجيع التّلاميذ على القراءة الحرّة، والاطّلاع على الكتب، وقراءة القصص التي تناسب سنّهم، إلى جانب الكتاب المدرسيّ، وتشجيعهم على تسجيل المفردات الجديدة في كرّاسات خاصّة بهم، فمن خلال القراءة تزداد الثّروة اللّغويّة لدى التّلامـــيذ في الألفاظ والمعانـــي والعبارات والأساليب والأفكار، فمهارات التّلاميذ الكتابيّة تنمو بالأدب من خلال الاستماع والقراءة.

- تدريب التّلاميذ على اســـتعمال المراجع، ودوائر المعارف، والأطالس، بالإضـــافة إلـــى استعمال القواميس الخاصّة بالصّغار، والبحث الذّاتي عن معاني المفردات، والاستقلال في الوقوف على المعرفة، وتشجيع التّلاميذ على تسجيل المفردات الجديدة في كرّاسة خاصّة بهم، وبخاصّة أنّ تلك القواميس متوفّرة في الأسواق.

- الاهتمام بتعريف الكلمات وتحديد معناها من خلال توظيفـــها في جمل، أو تعريفها بكلمـــة مرادفة لها، أو بكلمات مضـــادّة لها، أو تعريفها بمقارنتها بغيـــرها عن طريق اللّعب في دروس القراءة والنّشيد.

---

[١] روزي غناج، " التّدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلُّميّة اللّغة العربيّة**،٨٥.

[٢] محمد مجاور، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٩٨. ؛ أحمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية**، ٢٦١ ــ ٢٧٨.

ــ تشـــجيع التّلاميذ في الانخراط بالأنشـــطة التي تهتم بتنميـــة الثّروة اللّغويّـــة لديهم مثل : التّعليق على قصّة قرأها التّلميذ، أو تلخيصها كتابيًّا، أو سردها على الأقران، والمشاركة في حلقات الحوار التي تدور بين مجموعات من التّلاميذ، وإقامة المســـابقات لأحســـن لوحـــة خطّيّة، أو أحسن موضوع في التّعبير، ونشـــر مختارات من كتاباتهم في صحيفة الحائط.

ــ التّشجيع على حفظ القرآن الكريم، والأحاديث الشّريفة، فإنّ حفظها يرتقي بلغـــة التّلـــميذ، وينمّي قدرته على الاسترجاع والتّذكر، والقدرة على توظـــيف ألفاظ القرآن الكـــريم فـــي الكتابة، فقد كشفت إحدى الدّراسات السّعوديّة عن أثر مســـتوى حفظ القرآن الكـــريم فـــي تنمية قدرة المهارات اللّغويّة المختلفة، لدى تلاميذ الصّـــفوف الثّلاثة الأولـــى من المرحلة الأساسيّة؛ لذا فقد أوصت هذه الدّراسة أنْ يتمّ ربط المنهج المقرّر لدى تلاميذ هذه المرحلة في اللّغة العربيّة بتلاوة القرآن الكريم وحفظه؛ لتنمية مهاراتهم المختلفة (١).

فإذا أردنا أن نقوّم ألســـنة التّلاميذ، نرى تشـــجيعهم على حفظ أكبر قـــدر من القرآن الكريم، والحديث الشّريف، والعمل على تذوّقهم ما فيها من جمال وروعـــة وتـــأثير عـــن طريق تفسير المعاني، وفي أثناء تلاوته، بإخراج الحروف من مخارجهـــا الـــصّـــحيحة، والوقف على ما يجب الوقف، والوصل حيث يجب الوصل، وبالإضافة إلى ذلـــك نعلّمهـــم الأشعار والحكم، ونشـــجّعهم على حفظها، فالحفظ عامل مهمّ في إثـــراء اللّغـــة، وزيـــادة الحصيلة اللّغويّة، والقدرة على التّعبير بكفاءة.

٢ ــ التّعبير من حيث الصّياغة

ينقسم التّعبير من حيث الصّياغة إلى نوعين هما : التّعبير الوظيفيّ والتّعبير الإبداعيّ.

(١) التّعبير الوظيفيّ

هو نوع من التّعبير يعتمد على الأسلوب التّقريريّ الجاد، يهدف إلى نقل الفكرة دونمـــا أثر فنيّ أو عاطفيّ، ويحقّق اتّصال النّاس بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم داخل المدرسة كعرض كتاب مثلاً، أو خارجها ككتابة رسالة إلى صديق، أو إرسال بطاقة تهنئة لـــه، أو في حياتهم العمليّة ككتابة الخطّابات الرّسميّة، والتّقـــارير، والتّلخـــيص، وتعبئـــة بطـــاقة التّعريف، ومحاضر الاجتماعات، وملء الاستمارات (٢).

أي ذلك النّوع من التّعبير الشّفويّ والتّحريريّ الذي تتطلّبه مواقـــف الحياة العمليّة ويمارسه التّلميذ بعد تخرجه في الحياة الاجتماعيّة (٣).

إنّ المقياس الحقيقيّ لاكتساب المعارف هو استعمالها وظيفيًّا في الحياة اســـتعمالاً شخصيًّـــا

---

(١) عادل أحمد عجيز، " أثر مستوى حفظ القرآن الكريم على التّحصيل في بعض مهارات اللّغة العربيّة " ، **دراسات في تعلّم وتعليم اللّغات**، ١ ــ ٥٠.

(٢) حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة**،٢٤٤.

(٣) العيسوي وآخرون، **طرق تدريس اللّغة العربيّة** ، ١٢٩ .

منتجًا،إذ أنّه " لا نفع لدروس القواعد والإملاء والتّعبير الإنشـائيّ، إذا كان المتعلّم عـاجزًا عـن توظيفها في كتابة رسالة طلب إلى مسؤول في مدرسة، أو في تقديم طلب وظيفة في مؤسّسـة ما، فاكتسـاب المعارف النّظـريّة لا جدوى لها ما لم يتمّ تطـبيقها عمليًّـا في الحياة؛ لذا فإنّ التّحويل التّعلّميّ ارتبط بتوظيف المعارف المدرسيّة في أوضاع حياتيّة اجتماعيّة، تكسـبها معنى، وتقنـع المتعلّم وأهلـه بجدوى اكتساب المعارف النّظريّة وتطبيقها في الحياة " (١).

وينادي أصحاب النّظرية الوظيفيّة في التّربية بالرّبط بين ما يتعلّمه التّلميذ في المدرسة وبـين ما يطبّقه في الحياة، وقد ترتّب على ذلك اهتمام المدارس بالأنشطة التي تمكّن التّلاميذ مـن القيـام بالوظائف التي يتطلّبها منه المجتمع.

وتبنّت بعض الدّراسات العربيّة تطوير تدريس التّعبير بطريقة المواقف الوظيفيّة، بهدف بيـان أثرها، ومدى فاعليتها مقارنة بالطّريقة التّقليدية العاديّة، وقد توصّـلت إحـدى الدّراسـة إلـى أنّ المجموعة التّجريبيّة التي درست بطريقة التّعبير الوظيفيّ، تفوّقت على المجموعـة التـي درسـت بطريقة المواضيع التّقليدية، كما أنّ الأخطاء النّحويّة والإملائيّة نقصت لديها، وأنّ المواضيع التـي كتبتها مجموعة المواقف الوظيفيّة، اتّصفت بوضوح الأفكـار، وترتيبهـا وتحديـدها، وترابطهـا، وعرضها في تسلسل منطقيّ، واتّصفت بحسن اختيار الألفاظ الموحية للمعنـى، ومراعـاة قواعـد التّرقيم، وجمال التّعبير، وأنّ ٨٦ % من المعلّمين يوافقون على هذا النّوع من التّعبير، وهذا يـدلّ على عدم رضا المعلّمين الكامل عن الأسلوب التّقليديّ، بينما يرى ٥٠% منهم إلى عدم التّخلّي عن طريقة المواضيع التّقليدية، بل العمل على التّزاوج بين الأسلوبين؛ لأنّهم يرون أنّ أسلوب المواضيع التّقليديّة يتمّ فيه التّعبير عن الذّات والأفكار والأحاسيس والانفعالات، ووصف الطّبيعـة، وأحـوال النّاس والصّور الخياليّة، وأنّ التّلاميذ بحاجة إليها، بقدر حاجتهم إلى التّـدريب علـى المواضـيع الوظيفيّة، كما كشفت الدّراسة إلى أنّ المعلّمين لا يولون اهتمامًا بالتّعبير الوظيفيّ (٢).

وفي دراسة أخرى كانت تهدف إلى تقديم مفهوم جديد في تدريس التّعبير، يقوم على أسـاس النّظريّة الوظيفيّة، قام الباحث فيها بإجراء تجربة على تلاميذ الصّفّ الثّاني المتوسط (السـّادس) ؛ لمعرفة أثر الموضوعات الاجتماعيّة في تعبير التّلاميذ، فقام بتدريس المجموعة الـضّابطة وفـق موضوعات تقليديّة اعتادوا على كتابتها، أمّا المجموعة التّجريبيّة فقدّم لها موضوعات ذات طـابع اجتماعيّ ممّا يشغل أذهانهم، فكشفت النّتائج أنّ متوسط أخطاء تلاميذ المجموعـة التّجريبية، جاء أقل من متوسط أخطاء المجموعة الضّابطة، كما أوضحت النّتائج أنّ العوامل النّفـسيّة والوظيفيّـة والاجتماعيّة جعلت تلاميذ المجموعة التّجريبيّة تتعلّم بسرعة أكبر من المجموعة الضّابطة (٣).

---

(١) أنطوان طعمة ، " علم جديد لتجديد التّعليم " ، **تعلّميّة اللّغة العربيّة**، ٢٢.

(٢) محمد أحمد، **طرق تعليم التّعبير**، ٣١١، ٢٥١ ، ٣٢٩ .

(٣) علي مدكور ، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ٢٨١. ؛ علي مدكور، " تدريس التّعبير بين الموضوعات التّقليدية والوظيفيّة" ، **دراسات تربويّة**، مج ٥، ١٥٩ ــ ١٨٩.

وتوصّلت دراسة ثالثة إلى أنّ بمقدور تلاميذ الصّف الثّالث الأساسيّ أنْ يقوموا بما تتطلّبه فنون التّعبير الوظيفيّ، إذا ما تمّ تدريبهم على هذا النّوع من التّعبير، فالتّلميذ في هذه المرحلة تغلب عليه صفة الحسيّة، ولا تعنيه المُثُل والقيَم المجرّدة، إلاّ بالقدر الّذي يحتاج إليها في حياته، وقد أظهرت الدّراسة أنّ من بين المواضيع الوظيفيّة الّتي تناسب التّلاميذ في هذه المرحلة : كتابة الرّسائل، والبطاقات المتعدّدة الأغراض، وكتابة التّقارير، وتلخيص القصّة، وما يحتاج إليه من عبارات الاعتذار، أو كلمات شكر أو تهنئة، أو كتابة مواضيع يخطّط لها بشكل مسبق (١).

أمّا مجالات التّعبير الوظيفيّ المختلفة فيمكن تناولها في ما يأتي :

ـ كتابة الرّسائل : يمكن للمعلّم أن يستغلّ المواقف الطّبيعيّة والمناسبات فيما يحتاج إليه التّلميذ من عبارات في المعاملة مع أقرانه، أو الكبار في مواقف مختلفة كاستعمال عبارات الشّكر، والتّحية، والتّهنئة في المناسبات المختلفة، أو تقديم اعتذار بطريقة مهذّبة، وكتابة رسائل لدعوة أولياء الأمور للاجتماع، أو كتابة رسائل التّهاني بمناسبة عيد الميلاد، وبمناسبة الأعياد الدّينيّة، أو رسائل وديّة للزملاء، وللاستئذان في زيارة الأماكن المختلفة، أو الدّعوة إلى حفلة، أو الكتابة لأشخاص تربطهم علاقات اجتماعيّة كالأقارب والأصدقاء، من أجل قضاء الحاجات التي تعين التّلميذ في الحياة (٢).

ـ ملء الاستمارة : إنّ تدريب التّلاميذ على ملء الاستمارات مفيد لهم، فهم يستعملونها داخل المدرسة وخارجها، ويمكن للمعلّم أنْ يحضر بعض الاستمارات أو يعدّ نماذج ملائمة لسنّ التّلاميذ في هذه المرحلة؛ لتدريبهم على ملئها (٣).

ـ مهارة التّلخيص : ويعدّ التّلخيص من مهارات التّعبير الموجّه (٤). وهو مجال كتابيّ وظيفيّ يرتبط بالقراءة ارتباطًا عضويًّا سواء في المواد الدّراسيّة المختلفة أو في القراءة الحرّة، ويقوم التّلخيص على نقل الخبر، أو القصّة، أو الرّسالة الشّفويّة والمكتوبة، وغير ذلك نقلاً موجزًا، أو مجملاً مع الحفاظ قدر الإمكان على مضمون الخبر، وجوهر القصّة، وفحوى الرّسالة، في إيجاز غير مخلّ بالمعاني الرّئيسة، ويكتسب التّلميذ هذه المهارة تدريجًا (٥). ويمكن البدء في تدريسه لتلاميذ الصّف الثّالث بالطّلب منهم تلخيص فِقْرَةٍ من الدّرس، والتّدرج في الصّف الرّابع إلى تلخيص الدّرس كله (٦).

---

(١) هلاهل نصيب، **فاعليّة دليل مقترح في تدريس كفايات التّعبير الكتابيّ**، ٧٧.

(٢) حسين قورة، **تعليم اللّغة العربيّة**.، ١٨٧ ؛ مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ١٢٧.

(٣) مختار حسين، م.ن.، ١٢٤.

(٤) أحمد سيّد محمد، " الأخطاء الإملائية الشائعة..." ، **مجلة دراسات تربوية**، ١٠٢.

(٥) حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة** ، ٢٥٨.

(٦) وليد جابر، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٢٤٠.

ـ كتابة التّقارير : التّقرير هو وصف لعمل، أو حدث أو مشاهدات، أو مشروعات بأسلوب منظّم يتناول الزّمان والمكان والأشخاص والموضوع والتّعليق، ويمكن للمعلّم أنْ يدرّب التّلاميذ على كتابة تقرير بعد رحلة قاموا بها، أو برنامج حضروه واستمعوا له، ولكي تكون هذه التّقارير نابعة من حاجة حقيقيّة يشعرون بها، لا بدّ من تشجيعهم على إلقائها في الإذاعة المدرسيّة (١).

ـ المذكّرات الشّخصيّة : يمكن للمعلّم أنْ يشجّع تلاميذ الصّفّ الثّالث على تسجيل مذكّراتهم الشّخصيّة، بالاكتفاء بثلاث جمل تامّة، ثمّ التّدرّج في الصّفّ الرّابع لتكون من أربع جمل(٢).

ـ كتابة الإعلانات : يمكن أنْ يشجّع المعلّم التّلاميذ في كتابة إعلانات، ولوحات، ونشرات لنشرها داخل المدرسة وخارجها، مستغلاً المواقف الطّبيعيّة التي تحدث في المدرسة، بحيث تتكوّن من عبارات موجزة وواضحة، مع التّركيز على القيَم التّربويّة الموجبة (٣).

(٢) التّعبير الإبداعيّ

التّعبير الإبداعيّ لون من التّعبير يتّسم بالفنيّة في العرض والأداء، ويعتمد على أسلوب مصقول، وعبارات منتقاة، بليغة الصّياغة بما يتضمّن صحّتها لغويًّا ونحويًّا، الغرض منه التّعبير عن الأفكار، والخواطر النّفسيّة، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة عن طريق كتابة القصص والشّعر. والتّعبير الإبداعيّ يسهم في تنمية شخصيّة التّلاميذ وينمّي خيالهم، ويساعدهم على الإبداع في الكتابة (٤).

ويرى بعض التّربويّين " أنّه لا فرق بين التّعبير الوظيفيّ، والتّعبير الإبداعيّ، ذلك أنّ التّعبير الوظيفيّ يمكن أنْ يكون إبداعيًّا، وأنّ التّعبير الإبداعيّ يمكن أنْ يكون وظيفيًّا " (٥).

فالمدخل الوظيفيّ في استعمال التّعبير الكتابيّ أضاف جديدًا، وأثار الدّافعيّة للكتابة، من دون أنْ يلغي التّوظيف الإبداعي الفنيّ، فقد كثر احتراف الكتابة الشّعريّة، والكتابة على طريقة هذا الكاتب القصصيّ أو ذاك المسرحيّ أو الشّاعر، فالمتعلّمون اكتشفوا قواعد الكتابة من خلال الممارسة لفعل الكتابة، فأصبحوا معنيّين به وقادرين على إدراك معناه، فألوان التّعبير الوظيفيّ لا تخلو من الإبداع والتّخيّل (٦).

ونعرض فيما يأتي بعض مجالات التّعبير الإبداعيّ التي نرى أنّها تناسب تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

---

(١) حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٥٩.

(٢) حسن شحاتة، م.ن. ، ٢٦١.

(٣) حسن شحاتة، م.ن. ، ٢٦٢ ؛ مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابي** ، ١١٩.

(٤) محمّد مقلد، " مشكلات ضعف الطّلاب في التّعبير " ، **مجلة رسالة التّربية**، ع ٧، ١٤٢.

(٥) جمال العيسوي وآخرون، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ١٣٠.

(٦) انطوان طعمة، "علم جديد لتجديد التّعليم "، **تعلّميّة اللّغة العربيّة**، ص ٢٨.

١ ــ كتابة قصّة أعطيت بدايتها، ويمكن تدريب التّلاميذ في نهاية الصّف الرّابع على كتابة القصّة في موضوع محدّد.

٢ ــ كتابة اليوميّات والمذكّرات الشّخصيّة.

٣ ــ كتابة فقرة في موضوعات اجتماعيّة.

٤ ــ كتابة موضوعات لمجلة الفصل. (١).

وتحتاج الكتابة الإبداعيّة إلى مهارات كثيرة منها :

١ ــ جودة المقدّمة، وحسن الخاتمة.

٢ ــ اختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وفقًا لإمكانات التّلاميذ.

٣ ــ الدّقة في استعمال علامات التّرقيم، حسب قدرات التّلاميذ.

٤ ــ الدّقة في عرض الأفكار، وفي ذكر التّفاصيل المتعلّقة بالموضوع.

٥ ــ الإفادة من التّعبيرات الجميلة التي يقرأها التّلاميذ (٢).

و ــ الأسس التّربويّة والنّفسيّة واللّغوية لتدريس التّعبير

تتطلّب الكتابة عمليًّا مجموعة من المهارات المعقّدة، وتستلزم لإتقانها التّدرب والممارسة، فالقدرة على الكتابة المتقنة ليست مهارة مكتسبة فحسب، بل إنّها من بين الأنشطة العقليّة الأكثر تعقيدًا، فهي تتكوّن من مهارتين : التّحليل والتّركيب، ففي عمليّة التّحليل يعود التّلميذ إلى ثروته اللّغويّة ويستعرضها، ويبحث عمّا يريد من ألفاظ تتناسب مع ما يجول في خاطره من أفكار؛ ليبدأ في عملية التّركيب، فيؤلّف من ألفاظه جملاً مفيدة (٣).

لذا يعدّ التّدرّج في تعليم مهارات الكتابة، ومراعاة ميول التّلاميذ، ورغباتهم وحاجاتهم، واختيار المواضيع التي ترتبط بخبراتهم من الأسس المهمّة في تدريس التّعبير، بالإضافة إلى الأسس الآتية :

١ ــ الأسس التّربويّة

(١) يبدأ المعلّم درس التّعبير بالمناقشة الشّفوية لبعض جوانب الموضوع؛ كي يمدّ التّلاميذ بالأفكار الأساسيّة، إنّ المناقشة الجماعيّة في الفصل تسهم في زيادة تفهّم التّلاميذ لأبعاد موضوع التّعبير، وبالتّالي تيسّر الكتابة عليهم، ويمكن للمعلّم أنْ يهيّئ التّلاميذ إلى الكتابة، بربط مواضيع التّعبير بخبراتهم السّابقة، ويرشدهم إلى استعمال الكتب المختلفة كمصادر يجمعون منها معلومات مفيدة تساعدهم في كتابة موضوع التّعبير، فالتّلاميذ في هذه السّن

---

(١) من (١ ــ ٤) عبد الله الكندري، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٢٤.

(٢) من (١ ــ ٥) عبد الله الكندري، م.ن. ، ٢٢٥.

(٣) روزي غناج، " التّدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلّميّة اللّغة العربيّة**، ٨٥.

لا يمكنهم التّعبير عن موضوع ما، إلاّ إذا كان لديهم دراية سابقة بهذا الموضوع، لذا ينبغي أنْ يختار المعلّم مواضيع تمسّ حياتهم الواقعيّة، ويبتعد عن المواضيع الصّعبة المبهمة [١].

وهذا لا يعني أنْ يعالج المعلّم الموضوع نفسه شفويًّا قبل أنْ يكتبه التّلاميذ في كلّ مرة، فهناك تربويّون يرفضون ذلك، ويعدّونه من أحد الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف التّلاميذ في التّعبير، معلّلين ذلك بأنّ المعلّم عندما يتّبع هذه الطّريقة فإنّه يقوم بحصـــر أفكار التّلامـــيذ، ويرون أنّه " من العبث أنْ نطلب من التّلاميذ كتابة الموضـــوع ذاته الذي قمنـــا بتدريبهم عليه من خلال التّعبير الشّفويّ، فذلك لا يثير الدّافعيّة لديهم نحو التّحدّث والكتابة، ويـــولّد الملل، فضلاً عن أنّ هذه الطّريقة تجعل من التّلاميذ مقلّدين لما قيل " [٢].

ونرى أنْ يناقش المعلّم التّلاميذ في المواضيع في بعض الأحيان، ولا يناقشها عندمـــا يضمن أنّ التّلاميذ لديهم فكرة عنه، كأنْ يكون موضـــوع الكـــتابة قريب الصّـــلة بدروس القراءة ــ كما هو الحال في مقرّر التّعبير الكتابيّ في الصّفّ الرّابع ــ وهنا يظهر دور المعلّم في تهيئة التّلاميذ للكتابة، وذلك بربط مواضيع التّعبير بخبراتهم السّابقة، وإرشادهم إلى استعمال المصادر المختلفة لجمع المعلومات منها.

(٢) التّدرّج بمواضيع التّعبير من المحسوس إلى المجرّد المعنويّ، ومن السّـــهل إلى الصّعب، ومساعدة التّلاميذ في الانتقال من اللّهجة العاميّة إلى لغة سليمة نوعًا ما، ليصل إلى التّحدّث والكتابة بالعربيّة السّليمة عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع القصص وقراءتها [٣].

(٣) أنْ يدرّب المعلّم التّلاميذ على التّفكير الواضح قبل البدء في الكتابة، ومعرفة حدود الموضوع وعناصره، وكيفية الوقوف على الأفكار والمعلومات المناسبة، والتّخطيط للموضوع قبـــل كتابته؛ لأنّ ذلك يساعد على توليد الأفكار القيّمة، والدّقة في اختيار الألفاظ، والتّنويع فـــي الجملة، إذ أنّ الاهتمام بالأفكار ينبغي أنْ يأتيَ قبل الاهتمام بالتّهجي وبناء الجمل، ومن ثمّ ينبغي أنْ يتعوّد التّلاميذ على كتابة المسوّدة ثم مراجعة ما كتبوه؛ ليتأكّدوا من سلامة اللّغة، وخلوّها من الأخطاء، كما ينبغي التّركيز على عنصر الطّلاقة، أي الاهتمام بكميّة ما يكتبه التّلميذ، أكثر من الاهتمام بالصّحة اللّغويّة، وتعريف التّلاميذ بالمعايير المحدّدة للتّـصحيح، مع مدّهم بالتّغذية الرّاجعة الفوريّة والإيجابيّة، وهذا لا يكون إلاّ إذا قام المعلّـــم بتـــصحيح أخطاء كلّ تلميذ على حدة [٤].

(٤) يتعلّم التّلاميذ الكتابة عن طريق الممارسة، فالمعلّم الماهر ينتهز كلّ فرصة ليعلّمهم فيهـــا التّعبير، فلا يقصّر تعليمها على حصّة معيّنة، بل يهيئ له نصيبًا في حصص اللّغة العربيّة

---

(١) هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ**، ٥.

(٢) سيف العبدلي، **فاعليّة استعمال استراتيجيّة التّعلم التّعاوني في التّعبير الكتابيّ**، ٦٩.

(٣) راتب عاشور وآخر، **المهارات القرائيّة والكتابيّة**، ٢١٨.

(٤) مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابي**، ١٥ــ ١٧، ٤٣.

بكل مهاراتها؛ فاللّغة العربيّة وحدة متكاملة، ويمكن أنْ يصل التّلاميذ إلى مرحلة الإتقان في الكتابة، إذا مارسوها بشكلٍ منتظمٍ يوميًّا (١).

(٥) أنْ تراعى الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، وهذا يتطلّب تنويع أساليب التّدريس وطرائقها، وتنويع الأنشطة بحيث تناسب مستوى كل تلميذ، لأنّ الموضوع إنْ كان فوق مستوى التّلاميذ أصابهم الفشل، وإنْ تدنّى مستواه أصابهم الفتور والإحباط (٢).

(٦) الإلمام ببعض المعايير للحكم على الكتابة، وهذا لا يعني المعايير الأدبيّة العالية، ولكنّها معايير خاصّة بالتّعبير الواضح عن المعاني والأفكار، وعنصر التّشويق (٣).

٢ ـ الأسس النّفسيّة

تتطلّب الكتابة عمليًّا مجموعة من المهارات المعقّدة، وتستلزم لإتقانها التّدريب والتّوجيه والممارسة والخبرة، وأن يَعْلَم التّلميذ الغرض من كتابته، فالقدرة على الكتابة المتقنة ليست مهارة مُكْتَسَبة فحسب، بل إنّها من بين أعقد الأنشطة العقليّة، فهي تُعَدّ شكلاً من أشكال حلّ المشكلات، ويمكن اختصار هذه المهارات في عمليّتين هما : التّحليل والتّركيب، والمراد بعملية التّحليل أنْ يعود التّلميذ إلى قدرته ورصيده اللّغويّ من المفردات فيستعرضها، ويبحث منها على ما يريد من ألفاظ تتناسب مع ما يجول في خاطره من أفكار؛ ليبدأ في عملية التّركيب، فيؤلّف من ألفاظه جملاً مفيدة، وهذا يتطلّب منه بذل مجهود كبير؛ نظرًا لأنّ المحصول اللّغويّ لديه فقير من المفردات الّتي تسعفه في تلك المواقف، أمّا عمليّة التّركيب، فهي عبارة عن تأليف العبارة المطلوبة من تلك المفردات، وكلّما نما التّلميذ زاد محصوله اللّغويّ، وزادت خبرته بتأليف الجمل المفيدة (٤).

وبناءً على ما سبق يتمّ اختيار موضوعات التّعبير وفق ميول التّلاميذ ورغباتهم، وحاجتهم إلى الكتابة، والمرحلة التي يتعلّمون فيها، مع مراعاة الأسس النّفسيّة الآتية لتدريس التّعبير:

(١) إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو الكتابة : ينطلق التّلاميذ في الكتابة بنشاط وحماس عندما يكتبون في المواضيع الّتي تهمّهم، وتنبثق من خبراتهم، وترتبط بميولهم، وتتيح لهم تعلّم التّعبير في مواقف طبيعيّة يتعرّضون لها في الحياة، ومن هنا تظهر أهميّة تعرّف المعلّم إلى شخصيّات التّلاميذ وخلفيّاتهم الاجتماعيّة والثّقافيّة؛ لإثارة دافعيّتهم بتشجيعهم على قراءة ما كتبوه على أقرانهم في الصّف، فالحوافز التّعزيزيّة تدفع التّلاميذ إلى ممارسة الكتابة وتجويدها (٥).

---

(١) عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنيّ**، ١٤٩.

(٢) هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ** ، ٢٨.

(٣) عبدالله الكندري، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٢٧.

(٤) أمان شعراني، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٣٨٥. ؛روزي غناج، " التدعيم : إستراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلُميّة اللّغة العربيّة**، ٨٥.

(٥) حسين قورة، **تعليم اللّغة العربيّة**، ١٩١. ؛ حسن شحاتة، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٤٥.

(٢) العمل على تبسيط المواضيع وتحليلها وتوضيحها للتّلاميذ، ومنح الحريّة لهم في اختيار المواضيع، أو الأخبار، أو الأحداث الّتي يرغبون في الكتابة عنها بين حين وآخر، وترك الحريّة لهم في عرض الأفكار، والأساليب، واختيار الألفاظ والعبارات التي يريدون استخدامها، فلا نقيدّهم بحفظ عبارات تقليديّة لاستخدامها في التّعبير (١).

(٣) بإمكان التّلاميذ في الحلقة الأولى أنْ يكتسبوا القدرة على التّعبير عن أنفسهم، وما هو ملموس لديهم تحدّثًا وكتابة، وبأسلوب واضح منظّم بقدر الإمكان، كما أنّهم يميلون إلى التّعبير عنها، فالمعلّم الماهر يستثمر ذلك الوضع بالاستعانة بالمحسوسات مثل : النّماذج، والمصوّرات، أو الكتابة في مواضيع لها علاقة بحياتهم اليوميّة في البيت والمدرسة والشّارع؛ لأنّ التّلاميذ لا يهتمون بالمعنويّات والوجدانيّات في هذه السّن (٢).

(٤) يميل الأطفال في هذا السّن إلى سماع القصص، لذا يمكن استثمار هذه الخاصيّة في تشجيعهم على وضع عنوان مناسب للقصّة التي استمعوا إليها، أو وضع نهاية للقصّة، أو تلخيص القصّة، ويمكن أنّ يكون ذلك بالتّدرّج. (٣).

(٥) يميل التّلاميذ في هذا السّن إلى التّقليد، وهذا يعني أنّهم يتّخذون من المعلّم قدوة لهم في مظهره وسلوكه، وفي لغته أيضًا؛ لذا فالمعلّم المتخصّص يمثّل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح التّلاميذ أنْ يحاكوه، والعمل على تزويد التّلاميذ باللّغة العربيّة الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع قراءة القصص المختلفة (٤).

(٦) يميل التّلاميذ في هذه المرحلة إلى الخيال؛ لذا فالمعلّم الماهر يقدّم لهذه الفئة من المواضيع ما يثير خيالهم، كما أنّهم يستطيعون الكتابة عن الخبرات المكتسبة عن طريق الحواس الخمس، فيمكنهم أنْ يكتبوا عمّا رأوا، وعما سمعوا، ...إلخ، وبما شعروا في أثناء تلك الخبرات (٥).

٣ ــ الأسس اللّغويّة

(١) العمل على إنماء المعجم اللّغويّ للتّلاميذ عن طريق دروس الاستماع، والتّحدث، والقراءة واستغلال ميل التّلاميذ في هذه السّن إلى استماع القصص، وبخاصّة تلك التي تخاطب وجدانهم، كالقصص الّتي تجري على لسان الحيوانات والطّيور (٦).

---

(١) محمد مقلد، " مشكلات ضعف الطلاب في التّعبير..."، **مجلة رسالة التربية**، ع ٧، ١٣٤. ؛ عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني**، ١٤٩.

(٢) عبد العليم إبراهيم، م.ن.، ١٤٧؛ وليد أحمد جابر، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٢٣٤.

(٣) وليد أحمد جابر، م.ن. ، ٢٣٥.

(٤) راتب عاشور وآخر، **المهارات القرائيّة والكتابيّة**، ٢١٧، ٢١٨.

(٥) مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ٣٤،٣٦.

(٦) وليد أحمد جابر، **تدريس اللّغة العربيّة**.، ٢٣٦.

(٢) ضرورة الاهتمام باختيار مواضيع التّعبير بحيث تتوافق مع اهتمامات التّلاميذ ورغباتهم ومتطلّبات حياتهم العمليّة ومشكلاتها، وأنْ تكون ذا معنى، ولها قيمة سواء أكانت شخصيّة متّصلة بحياتهم، أم قيمة اجتماعيّة، كما يجب أنْ تكون في حدود خبرات التّلاميذ وقدراتهم، وواضحة ومحدّدة؛ لأنّ المواضيع العامّة الغامضة، لا تتيح للتّلاميذ فرصة لتنظيم أفكارهم، واستغلال حصص القراءة لقراءة بعض المواضيع، سواء أكانت من إبداع التّلاميذ أم من إبداع الأدباء المشهورين الذين يختارهم المعلّم أو التّلاميذ (١).

ز ـ مراحل كتابة موضوع التّعبير

يتميّز التّعبير الكتابيّ عن التّعبير الشّفوي ببعض المهارات الخاصّة التي يحتاجها التّلاميذ لإتقان الكتابة، وتشمل الجانب الوظيفيّ والإبداعيّ من التّعبير الكتابيّ وهي : الدّقّة، والصّبر وحسن اختيار الكلمة، وحسن صياغة الأسلوب، وسلامة الكتابة من الأخطاء النّحويّة والإملائيّة، وحسن ترتيب الفِقَر، وتنظيم الموضوع، واستعمال علامات التّرقيم، والابتعاد عن التّكرار، وتجنّب العاميّة، وجودة الخطّ (٢).

ويمرّ التّلاميذ في أثناء الكتابة بثلاث مراحل، وهي نفسها التي يمر بها الكتّاب المحترفون، وهذه المراحل هي : مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الفعليّة، ومرحلة ما بعد الكتابة. والمعلّم الماهر يعلّم التّلاميذ ويدرّبهم في كل صفّ من الصّفوف الدّراسيّة على هذه المراحل الثّلاث (٣).

١ ـ مرحلة ما قبل الكتابة

وفيها يستعمل التّلميذ مهارتي التّفكير والتّنظيم، ففي عمليّة التّفكير يحدّد التّلميذ الغرض من الكتابة، عن طريق التّفكير في الموضوع الذي سيكتبه، ولماذا يكتب، وكيف يجعل موضوعه مقبولاً لدى القارئ، ثمّ يضع خطّة للكتابة، وفي هذه الخطوة يقوم بحصر الأفكار والمعانيّ التي سيتحدّث فيها، ويختار الأسلوب المناسب للكتابة، سواء أكان أسلوبًا قصصيًّا أم وصفيًّا، أم توضيحيًّا، وتأتي هذه الخطوة قبل أنْ يكتب في الموضوع، فمن المهمّ أنْ يعرف التّلميذ الكلمات والأساليب التي سيستعملها، ويمكن أنْ يتهيأ لها من خلال المناقشة مع المعلّم أو الزّملاء، ويفضّل أنْ يكون ذلك في صورة ثنائيّة، أو على شكل فريق من ثلاثة تلاميذ أو أربعة، أو بقراءة مواد لها صلة بالموضوع الذي يريد الكتابة فيه.

٢ ـ مرحلة الكتابة الفعليّة

تشمل هذه المرحلة الاهتمام بآليّات الكتابة (اللّغة، والتّهجيّ، والخطّ، والتّرقيم)، وفيها يقوم التّلميذ بكتابة المسوّدة الأولى، فيكتب ما يدور في فكره بدون توّقف، على ألاّ يشغل نفسه

---

(١) محمد مقلد، " مشكلات ضعف الطلاب في التّعبير..."، **مجلة رسالة التربية**، ع ٧، ١٣٤. ، ١٣.

(٢) عبد الله الكندري، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢١٩.

(٣) مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ١٨٩، ٢٠٣، ٢٠٧.

في هذه المرحلة بالأخطاء وتصحيحها، وبعد ذلك يقوم بحذف الأفكار التي ليس لها علاقة بالموضوع، ثمّ يضع الأفكار والمعلومات التي بينها صلة معًا، ويضع لها عنوانًا فرعيًّا، ثمّ يقوم التّلميذ بصياغة الأفكار والمحتوى، ثمّ يختار الألفاظ المناسبة؛ لتحقيق هدفه من الكتابة، بتنظيم المفردات لتكوّن جملاً مفيدة ذات معنى مراعيًا استعمال الأنماط النّحويّة الصّحيحة، والتّنوّع في أنماط الجمل، ويضعها في تسلسل منطقيّ، ثمّ يقوم باستدعاء الأشكال الصّحيحة للحروف، ويهتمّ بوضوح الخطّ وجماله، ويستعمل علامات التّرقيم المناسبة، وعلى المعلّم أنْ ينبّه التّلاميذ على كتابة أكثر من مسوّدة واحدة .

٣ ـ مرحلة ما بعد الكتابة

وفيها تتمّ مراجعة الموضوع عن طريق قراءة النّص قراءة دقيقة متأنيّة، والتأكّد أنّه تناول الأفكار الرّئيسة، ثم يقوم بحذف الجمل والعبارات غير الملائمة، مع إضافة تعبيرات جديدة، أمّا لتحرير البِنيَةِ فيقوم التّلميذ بمراجعة التّراكيب النّحويّة، وربط الجمل باستعمال الرّوابط المناسبة.

ويمكن للمعلّم أنْ ينبّه التّلاميذ إلى أنّه ليس من الضّروري أنْ يقوم بالخطوات السّابقة مرتّبة، فالكاتب يمكنه أنْ يعود ليغيّر خطّته، بعد أنْ يكتب المسوّدة، أو ربّما يعيد كتابة الفِقَرِ، أو يراجع أسلوب تنظيم النّص.

ح ـ تقويم موضوع التّعبير

تختلف طرق تصحيح التّعبير من معلّم إلى آخر، فبعضهم يقوم بتحديد الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ وتصويبها، ويطلبون بعد ذلك من التّلاميذ إعادة كتابة الجمل بأسلوب صحيح، وبعض المعلّمين يناقشون التّلاميذ في أخطائهم، ويساعدونهم على اكتشاف أخطائهم ثمّ تصويبها، وبعضهم يشيرون إلى الأخطاء باستخدام رموز تشير إلى نوع الخطأ، على أنّ يقوم التّلميذ بعد ذلك بتصحيحها.

ويحتاج تقويم التّعبير إلى عناية خاصّة من المعلّم، فإذا قام المعلّم بتصحيح مواضيع التّعبير للتّلاميذ، عليه الاهتمام في المرحلة الأولى بالمضمون، وليس بالشّكل، ثم يقوم بتصحيح الكراسات مؤكّدًا على نوع معيّن من الأخطاء، فيعالج مرّة الأخطاء النّحويّة، ومرّة الأخطاء في المفردات، ومرّة الأخطاء في آليّات الكتابة، ومرّة الأخطاء التي تمنع فهم الموضوع، وكل ذلك من خلال الأخطاء الشّائعة التي يكتشفها في كتابات التّلاميذ، على أنْ يربط تصويب أخطاء التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، بقائمة المهارات التي يهدف إلى تدريب التّلاميذ عليها، ويعرضها عليهم، ويناقشها معهم في حصّة خاصّة بالإرشاد [١].

---

[١] علي مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ٢٩٢.

وليس هناك أسلوب من أساليب التّقويم يخلو من القصور، كما أنّ المعلّمين لا يعتمدون أسلوبًا موحدًا في عمليّة التّقويم، ويرى التّربويون أنّ أفضل الطّرق في تصحيح التّعبير الطّريقة الفرديّة المباشرة، التي يوجّه فيها المعلّم التّلميذ إلى أخطائه، أي أنّ عمليّة التّقويم عمليّة تعاونيّة بين المعلّم والتّلاميذ، تقوم وفق معايير محددّة يعرفها التّلاميذ، ويمكن تقسيم التّقويم إلى قسمين رئيسين هما :

(١) التّقويم الشّامل : يعتمد هذا النّوع من التّقويم على قراءة موضوع التّعبير قراءة شاملة، مع عدم الوقوف على الأخطاء الجزئيّة، بل تسجيل الانطباع، ثمّ يقوم معلّم آخر بقراءة الموضوع، ويسجل انطباعه، فإذا كان هناك اختلافًا في التّقويم يقوم معلّم ثالث بتقويم الورقة.

(٢) التّقويم التّحليليّ : يؤكّد المعلّم في هذا النّوع من التّقويم على التّفاصيل والعناصر، ويضع درجات لكل عنصر، أمّا عناصر التّقويم فهي : المحتوى، والتّنظيم، واستعمال المفردات اللّغويّة، وبنيَة الجملة. إنّ هذه العمليّة تسهّل على التّلميذ معرفة نقاط القوّة، ونقاط الضّعف في كتابته [١].

ط ــ معايير تصحيح التّعبير الكتابيّ

يتمّ تصنيف الأخطاء وتحليلها ووصفها في التّعبير، وفق مجالات الأنظمة اللّغويّة على مستويات الأداء الصّوتيّ، والإملائيّ، والنّحويّ، والصّرفيّ، والدّلاليّ ونظام الألفاظ الفصيحة، والألفاظ العاميّة، ونظام استعمال علامات التّرقيم [٢].

ويمكن للمعلّم أنْ يقوّم التّعبير بناءً على المعايير الآتية :

١ ــ النّاحية الموضوعيّة وتظهر في : قدرة التّلاميذ على تركيب جملة، والقدرة في اختيار الكلمات المناسبة، وصحّة الأسلوب بحيث تعطي الجمل التي يكتبها التّلميذ معنى متكاملاً، واستعمال الرّوابط المناسبة.

٢ ــ النّاحية الشّكليّة وتظهر في : صحّة الكتابة الإملائيّة، وشيوع الألفاظ الفصيحة، واستعمال علامات التّرقيم المناسبة، والصّحة في تنظيم الموضوع، ووضوح الخطّ.

وتحتوي الكتابة الجيّدة على ثلاثة أجزاء، تبيّن النّاحية الشّكليّة للموضوع هي [٣].

١ ــ المقدّمة : هي بداية الموضوع، ويجب أنْ تكون مرتبطة بموضوع الكتابة، وفيها يركّز الكاتب على فكرة الموضوع المركزيّة، والأفكار الأساسيّة التي تؤيّدها، وفيها يذكر الغرض الذي جعله يكتب هذا الموضوع، بطريقة تثير اهتمام القارئ بالموضوع.

٢ ــ العرض : يعتبر المادة الحقيقيّة للموضوع، ففيه تتطوّر مراحل الكتابة، وينمو الموضوع

---

(١) مختار حسين، تعليم التّعبير الكتابيّ، ٢٦١ــ ٢٦٢.

(٢) عبد الكريم أبو جاموس، دراسات في تعليم وتعلّم اللغات، ١١٩. ؛ عبده الرّا جحي، علم اللّغة التّطبيقي، ٥٢. ؛ فوزية عبدالله، تحليل الأخطاء الشّائعة في التّعبير، ٣٢ــ٣٣.

(٣) عبد الله الكندريّ، تعليم اللّغة العربيّة، ٢٣٠ ــ ٢٣١.

بحيث يبدو في شكل سلسلة متصلة، كلّ منها تؤدّي إلى الأخرى، ويقوم فيها الكاتب بتفصيل الموضوع بذكر الأمثلة والمعلومات والبراهين.

٣ ـ الخاتمة : هي نهاية الموضوع، وفيها يصل الكاتب إلى هدفه من الكتابة، بالتّأكيد على ما تناوله أولاً، أو بإثارة أفكار أخرى ترتبط بالموضوع، وعادة ما تتضمّن ملخّصًا لأهمّ أفكار الموضوع، وبعض التّوجيهات والنّصائح والاقتراحات.

ومن المشكلات التي يعاني منها المعلّم في تقويم التّعبير الكتابيّ وتعوق عمله : انشغاله بالأعمال الإداريّة، أو زيادة نصابه من الحصص التي يقوم بتدريسها؛ ويمكن للمعلّم أن يحلّ هذه المشكلة بتوجيه عدد من التّلاميذ في كلّ حصة بالتّناوب، أمّا الأسباب الأخرى فهي : اكتظاظ الصّفوف بالتّلاميذ، وطول المنهج، سواء بالنّسبة للتّعبير، أم بالنّسبة للمهارات اللّغويّة الأخرى، فالمعلّم مطالب بعدد كبير من المواضيع، يقوم التّلاميذ بكتابتها طوال العام الدّراسيّ، فيكون همّه تحقيق هذا الكمّ، من دون الاهتمام بجودة ما يكتبه التّلاميذ وسلامته (١).

ي ـ استراتيجيّات تدريس مهارة التّعبير في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

تنادي التّربية المعاصرة بضرورة تدريس التّعبير الكتابيّ باستعمال استراتيجيّات متعدّدة، ومن هذه الاستراتيجيّات ما يأتي :

١ ـ استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ

توصّلت الدّراسات إلى أنّ استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ من الاستراتيجيّات النّاجحة في تدريس مهارات التّعبير الكتابيّ، ولها أثر في زيادة التّحصيل الدّراسيّ في جميع فروع اللّغة العربيّة، فالأساليب وطرق التدريس التّقليديّة تلاقي قصورًا في تحقيق أهدافها؛ لأنّها تنظر إلى التّلميذ على أنّه المتلقيّ للمواضيع المطروحة من قِبَلِ المعلّم، حتى وإنْ كانت غير متوافقة مع ميوله (٢).

لقد اتّضح أنّ العمل في نشاط الفريق مفيد، لأنّ التّلاميذ يفضلون تبادل الآراء والأفكار في جماعات صغيرة، وفي هذا النّوع يجلس التّلاميذ عادة حول مكتب في مجموعات صغيرة، بحيث يكلّفهم المعلّم بمناقشة موضوع التّعبير قبل الكتابة، وفي أثناء مناقشتهم، يتجوّل المعلّم بينهم ليساعد من يحتاج منهم إلى المساعدة، وفي الخطّوة الثّانية يقوم تلميذٌ في كل فريق بتدوين الملاحظات التي يبديها أفراد الفريق، ثم بعد ذلك يعدّ تلميذٌ آخر تقريرًا للفريق يشتمل على النّقاط الرّئيسة، ثمّ يقوم كل تلميذ في الفريق بكتابة موضوع التّعبير بمفرده، فالكتابة في نهاية الأمر نشاط فرديّ، وهي من أكثر المراحل أهميّة (٣).

---

(١) عبد الله الكندري، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٣٣، ٢٣٤.

(٢) سيف العبدلي، " **فاعليّة استراتيجيّة التّعلم التّعاوني في التّعبير الكتابيّ** " .

(٣) مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ٤٤.

وقد تبيّن " أنّ هذه الاستراتيجيّة تكون فاعلة، عندما يكون عمل الأطفال في مجموعات زوجيّة أو صغيرة " (١). وقد طُبّقَ التّعلّم التّعاونيّ في تدريس الكتابة عن طريق زوج مكوّن من تلميذيْن، وذلك بإعطاء دور الكاتب للتّلميذ الأقلّ مستوى، بينما طلبت من التّلميذ ذي المستوى الأعلى أنْ يكون مساعدًا له، ولوحظ أنّ هذه الطّريقة مجدية، وتزيد من فاعليّة وكفاءة التّلميذَيْن (٢).

كما أنّ التّربويّين يرون أنّ أنسب عدد للمجموعة التعلّميّة التّعاونيّة في صفوف الحلقة الأولى تتكوّن من عضوين إلى أربعة أعضاء؛ لأنّ التّلاميذ الصّغار في هذه السّن، لم يُكَوّنوا بعد المهارات الاجتماعيّة اللاّزمة لعمل المجموعة الفاعل (٣).

٢ـ استراتيجيّة التّدعيم (Scaffolding)

إنّ تعلّم التّلاميذ التّعبير الكتابيّ في صفوف الحلقة الأولى لا يتمّ تلقائيًّا، بل بالمساعدة من المعلّم ودعمه، فالدّعائم استراتيجيّة يزوّد فيها المعلّم تلاميذه بنموذج يساعدهم في اكتساب مهارة الكتابة، فمساعدة التّلاميذ الصّغار في التّدرب على الكتابة، عن طريق استعمال أُطُر الكتابة أسلوب مُجْدٍ وبخاصّة في كتابة القصّة (٤).

ويتطلّب هذا الأسلوب إيجاد بيئة تعلّميّة تساعد على اكتساب ميل التّلاميذ نحو الكتابة، ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا أحسّ التّلميذ بأهميّة الكتابة، وكان الغرض منها واضحًا في أذهانهم، وتمّت إثارة تفكيرهم قبل البدء في كتابة الموضوع.

وكان"كيرني" (Cairney) من أوائل الذين قاموا بتصميم إطار القصّة (عام ١٩٩٠)، وهو من الذين يؤكّدون أهميّة استعمال الإطار في مساعدة التّلاميذ في الحلقة الأولى، ويؤكّد أنّ إطار القصّة يساعدهم في تذكّر النّص المقروء وإعادة كتابته، ومن الممكن أنْ يتحوّل هذا الإطار كداعم يساعد في تسهيل الانتقال من استذكار القصّة المقروءة إلى تأليف قصّة مشابهه (٥).

أمّا أدوات التّدعيم فهي تتمثّل في البيئة الّتي يجهزها المعلّم بما يلزم لكي يُسهّل العمليّة التّعلّميّة، وأيضًا الدّعم التّعليميّ، والأنشطة اللّغويّة وسواها من أساليب تستعمل مع المتعلّم لتمكنّه من الانتقال من معتمد على المعلّم إلى متعلّم مستقلّ معتمد على نفسه، وتعدّ تدريبات المهارات التّأسيسيّة الآليّة في التّعبير من الدّعائم الّتي تسهم في مساعدة التّلميذ على الكتابة.
أمّا المراحل التي تمرّ بها عمليّة التّدعيم فهي :
١ ـ عرض الاستراتيجيّة التّعلّميّة الجديدة.

---

(1) Anne Washtell, " Routines& Resources" , **Writing Under Control**,3.
(2) Anne Washtell , **Ibid** , Adeline Teo, " Swell : A writing Method to Help English Language learners **English Teaching Forum**,vol 145 ,No.4 , 23.
(٣) ديفيد جونسون وآخرون، **التعلّم التّعاونيّ**، ٢ : ٥ .
(٤) روزي غناج، " التدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلّميّة اللغة العربيّة**،٨٩؛
Dominic wyse, **How to help your child read and write**, 3.
(٥) روزي غناج، م.ن.،١٠١.

٢ ـ النّقاش ومشـــاركة التّلاميذ في عرض المعلومـــات التي توصـــلّوا إليها في أثناء استعراض المعلم للاستراتيجيّة الجديدة.

٣ ـ استخدام التّلاميذ هذه الاستراتيجيّة، ويتمّ ذلك بمساعدة المعلم للتّلاميذ عند الضّرورة.

٤ ـ استخدام التّلاميذ هذه الاستراتيجيّة، وبشكل مستقلّ لإتمام عمل مشابه، وعمليّة التّدعيم ضرورة لجميع التّلاميذ، ولكن بنسب مختلفة.

إنّ مهارة السّرد من المهارات الّتي يُسْـتَحْسَنُ الابتداء بها في عمليّة تعليم مهـــارات التّعبيـــر للتّلاميذ، وذلك لأنّ التّلاميذ في المراحل الأولى للتّعليم الأساســـيّ يـــستمتعون بالاســـتماع للقـــصّة وبسردها، ولكي يساعد المعلّم التّلاميذ في كتابة قصّة، فإنّ ذلك يتطلّب كمرحلـــة أوليّـــة، تعريـــف التّلاميذ بالوصف باعتباره من العناصر الأساسيّة للسّرد، فتعلّم الوصف يؤدّي إلى تـــدرّب المـــتعلّم على الملاحظة، ويساعده على التّمييز بين الأشياء الممكن تحسّسها في العالم الخارجيّ.

ولكتابة إطار قصّة يمكن استعمال التّصميم الآتي :

العنوان ....

تدور أحداث هذه القصّة في ....، والشّخصيات التي تدور حولها الأحداث هي .... الـــذي/ التـــي ....

والـــذي/ التـــي .... أمّـــا أهـــمّ الأحـــداث فهـــي ....العقـــــدة فـــــي القـــــصّة

.... وقد حلّت المشكلة عندما .... [٢].

إنّ استعمال الإطار ليس محصورًا في مرحلة دون أخرى، فمن الممكن اســـتعماله فـــي أيّ مرحلة كانت، وكلّما دعت الضّرورة، كما أنّه ليس بمهارة، وإنّما هو أداة مساعدة للمتعلّمين الـــذين يصعب عليهم التّواصل في حالات معيّنة، ولقد أجمع من استعمله على أنّه ساهم في تحسين النّـــوع والكمّ من كتابة التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة، وأهلّ الكثيرين منهم ليصبحوا قادرين على الكتابـــة بمفردهم.

٣ ـ استراتيجيّة التّعليم بالمشاغل (ورشة العمل الكتابيّة)

ينظّم المعلّم التّلاميذ في مجموعات صغيرة لتعليمهم نموذجًا معيّنا من الكتابة، ويعطيهم مهامًا للقيـــام بها إمّا جماعيًّا، أو بشكل مســـتقلّ؛ لكتابة ما يجول في خاطرهم، وبينما يكتب التّلاميـــذ، يقوم المعلّم بالتّجول بينهم؛ ليناقش كلاً منهم على حدة فيما كتبه، وليقدّم المساعدة لمن يحتاجها، كما يشجّعهم في أثناء العمل على مناقشة زملائهم، ومشاركتهم في بعض ما كـــتبوه، وفي نهاية الوقت يسلّم التّلاميذ أعمالهم للمعلّم، وقد يُكَلَّفُ أحدهم بمناقشة فقرة كتبها، تبعًـــا للمهارة التي تعلّمها [٢].

---

[١] روزي غناج، " التدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلّميّة اللغة العربيّة**، ١٠٦.

[٢] Anne Washtell, " Routines& Resources" , **Writing Under Control**,3. ;

ليسلي مورو، **تطوّر مهارتي تعليم القراءة والكتابة**، ٢٩١.

٤ــ استراتيجيّة القدح الذهنيّ، أو العصف الذّهنيّ (Brain storming)

وهي استراتيجيّة تُسْــتَعْمَل في التّعبير الكتابيّ، يقوم المعلّم فيها بتوجيه التّلاميذ إلى الكتابــة المتواصلة بدون توقّف، لكلّ ما يتدفّق من أذهانهم لفترة من الزّمن تتراوح من خمس إلـــى عــشر دقائق (٥ــ ١٠)، على ألاّ يشغلوا أنفسهم بتصحيح الأخطاء، ويعرف القدح الذّهني " أنّــه أســلوب تدريسيّ، يستخدم في حصص التّعبير الكتابيّ، ويُعْتَمَدُ فيه على تشجيع جميع التلميذات ــ من خلال المجموعات ــ على الإسهام في استقراء المزيد من الكلمات والعبارات والفقرات، والأفكار، خلال فترة زمنيّــة محدّدة في جوّ تســوده الحريّــة والأمـــان، وبعيدًا عن المصـــادرة والنّقد " [١].

وقد يجد التّلاميذ صعوبة في البداية، لكن على المعلّم أنْ يشجّعهم ويحثّهم على الكتابة، حتى لو بــدا لهم أنّهم لا يستطيعون الكتابة، وقد توصّلت إحدى الدّراســات حول فاعليّة استعمال القدح الــذهنيّ في تنمية بعض مهــارات الطّلاقة اللّغويّة، إلى أنّ استعمال استراتيجيّة القــدح الــذّهني أدّت إلـــى تحسّــن حقيقيّ في أداء الطّــلاقة اللّغويّة لدى العيّنة المختارة من تلميذات الصّفّ الثّامن، وكــذلك في الصّحة الإملائيّة [٢].

يأ ــ صعوبات تواجه المعلّم في تدريس التّعبير [٣].

يواجه المعلّمون بعض الصّعوبات في تدريس التّعبير الكتابيّ هي :

١ ــ قلّة معرفة المعلّم بأهميّة التّعبير الكتابيّ، وأهدافه، مقارنة بإلمامه بأهداف المهارات اللّغويّة الأخرى؛ لذلك يصرف جلّ اهتمامه في تدريس هذه المهارات على حساب التّعبير الكتابيّ.

٢ ــ قصور بعض المعلّمين في معرفة مراحل النّمو اللّغويّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ممّا يجعله مرتبكًا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن أنْ يبني عليه.

٣ ــ يعتقد بعض المعلّمين أنّ حصّــة التّعبير تقتصــر على تحديد موضـــوع، ليكتب فيه التّلاميذ، متجاهلاً أنواع التّعبير الأخرى، ومتجاهلاً أنّ تدريس التّعبير يقوم على أسس تربويّة.

٤ ــ نفور بعض المعلّمين عن درس التّعبير، تحاشيًا من ضغط تصحيح المواضيع للتّلاميذ.

٥ ــ ضعف تمكّن بعض المعلّمين من تحقيق فكرة التّكامل بين مقررات المنهج الدّراسيّ، فهــناك بعض المعلّمين الذين يعزلون تدريس التّعبير الكتابيّ عن الأنشطة الصّفيّة وغير الصّفيّة، ولا يربطون بين ما يتعلّمه التّلاميذ في دروس التّربية الإسلاميّة، والدّراسات الاجتماعيّة والعلــوم والتّعبير الكتابيّ، ولا يجعلونها جزءًا من برنامج التّعبير الكتابيّ [٤].

---

[١] جمال العيسويّ، " فاعليّة استعمال أسلوب القدح الذّهنيّ في تنمية بعض مهارات الطّلاقة اللّغويّة "، **مجلة كلّية التّربية**، ع ٢٢، ١٠٥.

[٢] جمال العيسويّ ، م.ن. ، ١٣١. ؛ مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ٤١.

[٣] عبد الفتاح البجة، **أصول تدريس العربيّة**، ٤٦٧، ٤٦٨.

[٤] مختار حسين، م.س.، ٢٨.

يب ـــ مظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في التّعبير

إنّ بعض التّلاميذ لا يمتلكون مهارات التّعبير الكتابيّ، ويبدو ضعف التّلاميذ في التّعبير عامّة، والتّعبير الكتابيّ بشكل خاصّ في المهارات التي يفتقدها التّلاميذ مثل : سلامة الأسلوب، وسلاسته، وحسن العرض، وعمق الفكرة، وشكل الفِقرة التّعبيرية، واستعمال علامات التّرقيم المختلفة.

وإذا أردنا أنْ ندّرب التّلاميذ على كتابة فِقرة، لابدّ من التّدرج في تعليمهم على الاهتمام بنظام الجمل داخل الفِقرة، وبأهميّة الجملة في بناء الفِقرة، بحيث يتعوّد التّلاميذ البدء بالجملة، ثمّ يتدرّج نحو فِقرة ذات الجملتين والثّلاث إلى أنْ تصل إلى فِقرة كاملة.

إنّ من أبرز مظاهر الضّعف اللّغوي لدى التّلاميذ افتقارهم للمفردات بلغتهم الفصيحة، ممّا يؤدّي إلى ضعف في فهم ما يقرأونه، وبالتّالي ضآلة معارفهم ومعلوماتهم، ويظهر ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ في النواحي الآتية : (١).

١ ـــ مظاهر تتّصل بالمفردات، وتتمثّل في شيوع الألفاظ العاميّة والدّخيلة، وكثرة الأخطاء في رسم الكلمات وكتابتها، والخطأ في الصّياغة الصّرفية السّليمة، والعجز عن اختيار المفردات اللّغويّة التي تعبّر عن المعنى، عند تأليف الجمل التي تكوّن نواة الفِقرَة، بسبب نقص الخبرة النّاتجة عن القصور في قراءة الكتب، وقلّة الاستماع إلى اللّغة، وقلّة التّعرض للتحدّث الشّفويّ.

٢ ـــ مظاهر ضعف تتّصل بالتّراكيب والأسلوب، وتشمل الاضطّراب في بناء الجملة، واستعمال ضمائر لا يُعلَمُ مرجعها، وتفكّك الجمل، والضّعف في استخدام أدوات الرّبط، وشيوع الأخطاء النّحويّة.

٣ ـــ مظاهر ضعف تتّصل بالأفكار، وتتمثّل في ضحالة الأفكار، وفقدان التّرابط بينها، وضعف القدرة على استيفائها وتوضيحها، والخروج عن الفكرة الأساسيّة.

٤ ـــ مظاهر ضعف تتّصل بالتّنظيم والشّكل، وتشمل ضعف القدرة على استعمال نظام الفِقَر، الذي يتمّ فيه تقسيم الموضوع إلى فِقَر، بحيث تعطي كلّ فِقْرَة فكرةً معيّنةً.

٥ ـــ التّعثر في استعمال علامات التّرقيم الشّائع استعمالها، كعلامة الوقف عند انتهاء المعنى وعلامة الاستفهام في آخر السّؤال، وعلامة التّعجب في نهاية الجملة التّعجبيّة، وعلامة الاقتباس لتمييز الأقوال المأخوذة من القرآن الكريم، ورداءة الخطّ، وصعوبة قراءته.

يج ـــ أسباب الضّعف في التّعبير لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

أشارت إحدى الدّراسات العمانيّة، إلى أنّ مستوى التعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ لا يرقى إلى المستوى المقبول تربويًّا (٢).

---

(١) سيف العبدلي، فاعليّة استراتيجيّة التّعلم التّعاوني في التّعبير الكتابيّ، ٦٠ ـــ ٦٣.

(٢) هاشم البرزنجي، مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ ، هـــ.

فإذا اطّلعنا على كراسات التّلاميذ، سوف نجد قصورًا في أسلوب الكتابة لديهم، وأخطاء كثيرة في النّحو، والإملاء، وفي استعمال الضّمائر، وعدم مراعاة الزّمن، والانتقال الفجائيّ من المفرد إلى الجمع، ونسيان علامات التّرقيم، والخروج عن فكرة الموضوع، بالإضافة إلى رداءة الخطّ [١]. ويمكن إرجاع ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ إلى هذه العوامل :

١ ــ عوامل تتعلّق بالأنظمة التّعليميّة والتّربويّة والإداريّة

(١) اكتظاظ الصّفوف بالتّلاميذ، يعيق من قدرة المعلّم على إعطاء الوقت، والجهد اللاّزمين للتّلاميذ في أثناء التّدريس والتّقويم، والمتابعة الفرديّة في ما يكتبونه، إذْ أنّ أجدى الطّرق في تقويم أخطاء التّلاميذ هو الطّريق المباشر، ويتمّ ذلك بالتّوجيه الفرديّ الذي يتطلّب عددًا قليلا من التّلاميذ في الصّفّ الواحد [٢].

(٢) الوقت المخصّص لحصّة التّعبير الشّفوي لا يتيح للتّلاميذ اكتساب مهارات التّحدّث، وهذا ما يؤدّي إلى تعثّر التّلاميذ في مهارة الكتابة، إلى جانب أنّ نصيب التّعبير في الخطّة الدّراسيّة قليل بالنّسبة لكثافة المنهج، وعدد المواضيع المطلوبة من التّلاميذ في الصّفّ الواحد [٣].

(٣) إهمال تدريب التّلاميذ على استعمال المعاجم العربيّة الخاصّة بالصّغار، وبالرّغم من تعدّد أشكالها وتوفّرها في السّوق، فإنّ كثيرًا من المدارس تفتقر إلى وجود الأعداد الكافية منها، وإنْ توفّرت، فإنّها لا تهتمّ بتعريف التّلاميذ على طرق استعمالها، فاستعمال المعاجم يسهم في زيادة الثّروة اللّغويّة للتّلاميذ [٤].

(٤) قلّة اهتمام بعض مديري المدارس، ومعلمي اللّغة العربيّة بالأنشطة اللّغويّة مثل : الإذاعة المدرسيّة، والفعاليات الخطابيّة، والنّشاطات المسرحيّة، والمشاركة في المسابقات الثّقافيّة، وكتابة المقال، والقصص القصيرة، بسبب انشغالهم بأعمال أخرى.

(٥) إنّ بعض المدارس لا يوجد فيها أمناء مكتبات متخصّصون، وإنْ وُجدوا فإنّهم لا يقومون بدورهم على أكمل وجه، فقد لا يعرف أمين المكتبة ما بداخل الكتب التي تضمّها المكتبة، وبذلك لا يستطيع مساعدة من يتردّد على المكتبة، كما أنّه لم يتمّ تخصيص حصّة في الجدول المدرسيّ؛ ليتردّد فيها التّلاميذ على المكتبة، وليطّلعوا على الكتب والمراجع التي يميلون إلى قراءتها، وقد قمنا بإضافة حصّة للمكتبة في الأسبوع في المدرسة التي نعمل فيها، ووجدنا أنّ ذلك يفيد التّلاميذ، ويشجّعهم على القراءة، ممّا أدّى تَحَسّنَ أدائهم في التّعبير الكتابيّ.

---

[١] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفنيّ**، ١٦٩ ؛ عماد السّعديّ وآخرون، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، ٨٥.

[٢] هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ** ، هـ.

[٣] هاشم البرزنجي، م.ن. ، ٤٨.

[٤] أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ١٦.

٢ ــ **عوامل تتعلّق بالمناهج**

(١) تخصيص وقت غير كاف لتدريس مهارة التّعبير، ويظهر ذلك في قلّة نصيب التّعبير الكتابيّ في الخطّة الدّراسيّة، حيث لا يتجاوز نصيبها حصّة واحدة للوحدة.

(٢) كثرة ما في المنهج من حشو أو إسهاب، والاهتمام بالتّعليم الكميّ دون التّعليم الكيفيّ، ممّا لا يدع وقتًا للمعلّم لإعطاء التّعبير ما يستحقّ من جهد ووقت [١].

(٣) بعض الموضوعات المقرّرة في اللّغة العربيّة للمراحل الأولى من التّعليم الأساسيّ، تفتقر إلى المنهجيّة في انتقائها وعرضها وإخراجها، وتدرّجها من السّهل إلى الصّعب، وربطها بحياة التّلاميذ وفقدانها عنصر التّشويق والإثارة لحب الاطّلاع؛ ممّا يؤثر سلبًا في اكتساب التّلاميذ الصّغار المحصول اللّفظي الذي يعدّ الرّكيزة في كتابة مواضيع التّعبير [٢].

(٤) قلّة وجود مواد ووسائل تعليميّة مناسبة لتعليم التّعبير الكتابيّ.

(٥) قد يكون الهدف من تدريس التّعبير الكتابيّ غير واضح تمامًا لدى بعض المعلّمين؛ فنراهم يستغلّون حصّة التّعبير الكتابيّ في تدريس مهارات اللّغة الأخرى [٣].

٣ ــ **عوامل تتعلّق بطريقة التّدريس**

(١) قلّة استعمال أساليب واستراتيجيّات فعّالة لتدريس التّعبير، إذ أنّ كثيرًا من معلّمي اللّغة العربيّة يتّبعون طريقة التّحفيظ والتّلقين الآليّ، حيث يفضّل المعلّم التّلميذ الذي يسرد المعلومات نصًّا كما حفظها من المعلّم، على مَنْ يكتب بتعبيره الخاص، وهذا ما يعمل على تعطيل قدرات التّلاميذ في التّعبير، وقلّة تشجيعهم على الاهتمام بفهم الموضوع واستعمال الألفاظ والصّيغ اللّغويّة الجديدة، بل الاعتماد على حفظ نصّ الكتاب، إلى جانب طريقة الإلقاء التي تقوم على الشّرح، واستئثار المعلّم بالكلام طوال الحصّة بدون إتاحة فرصة يستطيع التّلاميذ مناقشته فيها، وقد ساعد على شيوع هذه الطّريقة في الماضي قلّة توفّر مصادر التعلّم المختلفة، واعتماد التّلميذ على المعلّم كمصدر أساس للمعلومات، وما زال اتّباع هذه الطّريقة سائدًا إلى يومنا، رغم توفّر مصادر التعلّم وتعدّدها في المدارس وخارجها، وتوفّر الوسائل التّعليميّة وتقنيّاتها؛ لتعوّد المعلمين عليها منذ كانوا تلاميذ، فممّا يحزّ في النّفس أنّ معلّمينا لا يحاولون أنْ يغيّروا ويتخلّوا عمّا تعوّدوا عليه من الطّرق التّقليديّة في التّدريس وأساليبه، وهكذا يصبح التّلاميذ مقلّدين للمعلّمين، لا حريّة لهم في اختيار المواضيع، ولا دوافع تستثيرهم للكتابة [٤].

---

[١] عماد السّعدي وآخرون، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، ٨٥. ؛ عبد الكريم أبو جاموس، " مراجعة تقويميّة للأداء اللّغويّ لدى طلاب الجامعة"، **دراسات في تعليم وتعلّم اللّغات**، ١٣٤.

[٢] أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ١٤.

[٣] هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ**، ٤٨.

[٤] أحمد المعتوق ، م.س.، ١١.

(٢) استعمال الكثير من معلمي اللّغة العربيّة لهجاتهم العاميّة في التّدريس بدلاً من التّحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّدريس، والتقصير في إلزام التّلاميذ التّحدّث بها في الصّف، ونرى أنّه علينا أنْ نستفيد من طرق تعلّم اللّغات الأجنبيّة، فنحن نرفض أنْ يستعمل معلّم اللّغة الإنجليزيّة مثلاً اللّغة العربيّة، كما نُصِرُّ عليه بعدم السّماح للتّلاميذ التّحدّث بلغة غير اللّغة الإنجليزيّة، وقد أعطت هذه الطّريقة ثمارها بين المجتمعات العربيّة، واستطاع أبناؤنا التّحدّث بالإنجليزيّة، لكنّنا لا نحمي لغتنا العربيّة من اللّهجة العاميّة بالقدر نفسه !

(٣) إنّ تقصير بعض المعلّمين في مراعاة الفروق الفرديّة العقليّة والثّقافيّة واللّغويّة وفي متابعة الواجبات البيتيّة وتحديدها وتقويمها، ممّا ينتج عنه إحباطًا لدى التّلاميذ الذين هم بحاجة إلى اهتمام أكثر من غيرهم، كما أنّ المعلّمين قد يهملون ذوي الأداء المنخفض، ويركّزون على المتميّزين في الصّف، وقد لا يعملون على تنمية المواهب لدى المتميّزين، فإنّ " مجرد الاعتراف بالفروق الفرديّة لا يكفي من وجهة النّظر التّربويّة، إذ لا بدّ من مواجهة هذه الفروق بحيث لا تشكّل عائقًا في تقدّم التّلاميذ " [١].

(٤) قلّة اهتمام بعض المعلّمين بالنّواحي الوظيفيّة للّغة، وعدم ربطها بالحياة العمليّة، وإنّما العمل على حصرها في حدود الفصل عند تقديم الأمثلة والتّطبيقات النّظريّة، ممّا يبعث الإحساس لدى التّلميذ بأنّها غير مهمة، بالإضافة إلى أنّ هذه الإجراءات لا تساعد في الرّبط بين الألفاظ والصيّغ اللّغويّة المسموعة أو المقروءة، وبين المعاني التي ترمز إليها، وهذا ما يسهم في قلّة رسوخها في أذهانهم، ومن ثمّ صعوبة استحضارها عند الحاجة إليها [٢].

(٥) تكليف بعض المعلّمين التّلاميذ بنقل الموضوع عن اللّوح، بعد أن تمّ حلّه جماعيًّا في الفصل، أو تكليفهم بكتابة موضوع التّعبير في البيت، ممّا يشجع التّلاميذ في الاتّكال على الآخرين لكتابة موضوع التّعبير، وبالتّالي حرمانهم من اكتساب مهارة الكتابة [٣].

(٦) قلّة اهتمام المعلّم بخلق الدّافع إلى تعلّم التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ، فلا يستغلون فرصة المناسبات المختلفة ليكتب فيها التّلاميذ، كما أنّهم لا يشجعون التّلاميذ بالثّناء عليهم [٤].

(٧) إنّ بعض المعلّمين لا ينمون الحصيلة اللّغويّة الفصيحة للتّلاميذ، فهم يعزلون درس التّعبير عن باقي المهارات اللّغويّة، ولا يوظّفون ما في دروس اللّغة من أنماط لغويّة راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف الحياة الجديدة، كما لا يضيفونها إلى معجم التّلاميذ اللّغويّ [٥].

---

[١] فهد زايد، **الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والأخطاء الإملائيّة الشّائعة**، ز .

[٢] أحمد المعتوق، ، **الحصيلة اللّغويّة**.، ١٣.

[٣] محمد مقلد، " مشكلات ضعف الطلاب في التّعبير..."، **مجلة رسالة التربية**، ع ٧، ١٣٠.

[٤] هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ** ، ٤٩.

[٥] راتب عاشور وآخر، **المهارات القرائيّة والكتابيّة**، ٢٢٦.

٤ ــ عوامل تتعلّق بالمعلّم نفسه

(١) هناك ممّن يعلّم التّلاميذ اللّغة العربيّة وهو غير مختصّ بها، ومنهم من لا يراعي الأسس النّفسيّة أو التّربويّة أو اللّغويّة التي يبنى عليها درس التّعبير، ومنهم من لا يولي درس التّعبير اهتمامًا كافيًا؛ ممّا يؤثّر سلبًا في تعلّم التّلاميذ، فإنّ تعلّم اللّغة يعتمد في كثير من جوانبه على السّماع والمحاكاة، كما أكّد ذلك واقع الحياة والأبحاث النّظريّة، فالتّلميذ يقتدي عادة بمن هو أعلى منه منزلة وثقافة [١].

(٢) يتساهل الكثير من المعلّمين في تقدير درجة التّعبير الكتابيّ، فقد لا يقوم بتصحيح التّعبير، وقد يعطي درجة أكبر من التيْ يستحقها التّلميذ، هذا التّساهل في التّصحيح والتّقدير يضرّ بالتّلاميذ، فحينما يكتشف التّلاميذ موقف المعلّم من تصحيح مواضيعهم، يستجيبون لدرس التّعبير بمثل ما يستجيب المعلّم إلى درجاتهم [٢].

(٣) تقصير معلّمي المواد المختلفة في التّعاون مع معلّمي اللّغة العربيّة في تصحيح الأخطاء اللّغوية للتّلاميذ، وتحدثهم بغير اللّغة العربيّة الفصيحة، ظنًّا منهم أنّ تعليم اللّغة هو مسؤوليّة معلّمي اللّغة العربيّة وحدهم؛ ممّا يؤدّي إلى هدم ما بناه معلمو اللّغة العربيّة [٣].

(٤) بعض المعلّمين يشجّعون على حفظ نماذج تعبيريّة في مواضيع معيّنة، ويطلبون من التّلاميذ الاستعانة بها في تعبيرهم، إنّ هذا العمل يحدّ من تفكير التّلاميذ، ويحصر من طلاقتهم اللّغويّة في إطار معيّن.

(٥) ضعف ربط التّعبير بألوان الأنشطة اللّغويّة التي تمارس خارج الصّف مثل : الإذاعة المدرسيّة، والصّحافة، ومسابقات الإلقاء، وكتابة الإعلانات، والرّحلات المدرسيّة، واستغلال الأحداث الجارية [٤].

٥ ــ عوامل تتعلّق بالتّلاميذ أنفسهم

(١) عزوف التّلاميذ بمختلف أعمارهم ومستوياتهم الدّراسيّة عن القراءة الحرّة، وانصرافهم عن الكتابة، واعتمادهم على الكتاب المدرسيّ، ممّا يؤثر سلبًا في تنمية حصيلتهم اللّغويّة، وتطوير القراءة والقدرات التّعبيريّة لديهم، فمن المحال أنْ نتوقّع تعبيرًا جيّدًا من تلميذ لا يغذّي عقله بالمداومة على القراءة والاطّلاع [٥].

إنّ القراءة تساعد التّلميذ على التّحصيل الدّراسيّ، وتمكنه من استيعاب المواد الدّراسيّة، وتسهّل

---

[١] عماد السّعدي وآخرون، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، ٨٥.

[٢] محمد أحمد، **طرق تعليم التّعبير**، ٢٧٨.

[٣] جمال العيسوي وآخرون، **طرق تدريس اللّغة العربيّة** ، ١٤٣.

[٤] راتب عاشور وآخر، **المهارات القرائيّة والكتابيّة** ، ٢٢٧.

[٥] هاشم البرزنجي، **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ** ، ٥٠.

عليه الرّجوع إلى المصادر المختلفة، ورغم تلك الأهميّة فإنّنا نلاحظ عزوف التّلاميذ عن القراءة، وقضاء معظم أوقاتهم أمام شاشات التّلفاز، أو أمام شاشة الحاسوب الآلي، الذي يستخدمونه في ممارسة الألعاب الالكترونيّة، أو التّواصل مع زملائهم، وبلغة يستحدثونها لأنفسهم.

(٢) من المشاكل التي تعيق التّلاميذ في الكتابة عدم إدراكهم لكيفيّة استعمال الرّوابط التي تعين في الحصول على نصّ متماسك، كما أنّهم يجدون الصّعوبة في استعمال المفردات التّقنيّة اللاّزمة، ويمكن للمعلّم أنْ يتخطّى هذه الصّعوبة من خلال توظيف الأنماط اللّغويّة، والتّراكيب والألفاظ التي يدرّسها في أثناء حصّة القراءة [١].

(٣) بعض التّلاميذ يتّسمون بالخوف والخجل من المعلّم والجو المدرسيّ، وقد يعود ذلك إلى البيئة التي تربى فيها هؤلاء التّلاميذ، أو قد يكون سببه الخوف من المعلّم، مثل هؤلاء التّلاميذ لا يحصلون على فرصة للتدرّب على التّعبير الشّفويّ، ولذلك نراهم متعثّرين في التّعبير الكتابيّ، وما على المعلّم إلاّ أنْ يوفّر الجو الآمن لهذه الفئة من التّلاميذ، ولا يحرجهم أمام زملائهم ويشجّعهم، حتى يستطيعوا أنْ يكتسبوا الثّقة بأنفسهم [٢].

٦ ـــ عوامل تتعلّق بالأسرة والبيئة الاجتماعيّة:

(١) يجمع علماء اللّغة على أنّ تعلّم أيّ لغة من اللّغات، بحاجة إلى وضع المتعلّم في مواقف حيّة من تلك اللّغة [٣]. إلاّ أنّ الازدواجيّة اللّغويّة التي يعيشها التّلميذ، نتيجة انتشار اللّهجات العاميّة، من المعوقات التي تحول بين التّلاميذ وبين انطلاقهم في الكتابة؛ فالتّلاميذ يعيشون حالة ازدواجيّة تتصارع فيها اللّهجة العاميّة التي يمارسونها خارج الصّف، مع تلك التي يمارسونها داخله، فالمواد الدّراسيّة كلّها مدوّنة بالعربيّة الفصيحة، بينما لغة التّخاطب في المجتمع هي العاميّة غير المعترف بها من قبل المؤسّسات اللّغويّة القوميّة، ولا تُعتَمَدُ في مجالات التّعبير الكتابيّ، ممّا يؤثّر سلبًا في ما يتعلّمه التّلميذ في المدرسة [٤].

(٢) بيّنت بعض الدّراسات أنّ الأطفال الذين يتعلّمون اللّغة الثّانية قبل إتقان اللّغة الأمّ يعانون من ضعف في اللّغتين على حدّ سوّاء، ولهذا فإنّ تعليم اللّغة الثّانية بعد إتقان اللّغة الأمّ قرارٌ في صالح اللّغتين في آن واحد، ولا شكّ في أنّ ممارسة اللّغة الأجنبيّة، إلى جانب اللّغة الأمّ على نحو تدريجيّ يتناسب مع تدرّج السلّم التّعليميّ، بحيث لا يؤثّر في استعمال اللّغة الأمّ وتقوية مهاراتها لدى التّلاميذ الصّغار، فهناك من التّربويين من أثبت أنّ الثّنائيّة اللّغويّة تؤثّر سلبًا في تعلّم مهارات اللّغة [٥].

---

[١] روزي غناج، " التّدعيم : استراتيجيّة في تعليم الكتابة "، **تعلُميّة اللّغة العربيّة**، ٩٤.

[٢] وليد جابر، **تدريس اللّغة العربيّة**، ٢٣٥.

[٣] فوزية عبد الله، " **تحليل الأخطاء الشّائعة في التعبير الكتابيّ**"، ٩٠.

[٤] وليد جابر، **م.س.**، ٢٥٣ .

[٥] محمد الظفيري ، " الثنائية اللّغويّة "، **مجلة التّربية**،ع ٢٨، ٩٥.

(٣) اهتمّام أولياء الأمور وإقبالهم على تعليم أبنائهم اللّغات الأجنبيّة، وممارسة فئة منهم تلك اللّغات في الحياة اليوميّة يقلّل فرص تعلّم اللّغة الأمّ، كما يقلّل من ممارستها، ونحن لا ننكر أهميّة تعلّم اللّغات الأجنبيّة وبخاصّة العالميّة منها، إلاّ أنّنا نرى أنّه يجب ألاّ يكون ذلك على حساب إتقان اللّغة الأمّ، أو التّقليل من شأنها.

(٤) الأسرة قد تكون أحد عوامل ضعف أبنائها في التّعبير، فقد لا تهتمّ بتنمية الرّغبة لدى أبنائها في سرد القصص، وقد لا تشجعّهم على الحديث والجلوس مع الكبار، ممّا يحدّ من طلاقة الأبناء وقدرتهم على التّحدّث والتّعبير الكتابيّ، وقد لا توجّههم للقراءة الحرّة، وقد لا تهتمّ بتشجيع أبنائها على شراء القصص والمجلات والكتب وارتياد المكتبات العامّة، ومناقشتهم فيما يقرأون [١].

(٥) وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة مسؤولة عن ضعف التّلاميذ في التّعبير، فالمسلسلات العاميّة تزيد من اغتراب التّلاميذ اللّغويّ، وكذلك البرامج التي تبثّ باللّهجات العاميّة، أمّا وسائل الإعلام المقروءة تكرّر العبارات نفسها، بحيث تجعل القارئ غير متحمّس إلى معرفة مفردات جديدة؛ لذلك فإنّ القارئ لا يستفيد منها بالدّرجة المفترضة.

خاتمة

في ضوء ما سبق، يمكننا أنْ نستخلص أنّ التّعبير يعدّ عمليّة ضروريّة سواء بالنّسبة للفرد، أم بالنّسبة للمجتمع، فعن طريقه يتّصل أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وهو المحصّلة النّهائيّة لتعليم اللّغة، فكلّ مهارة من مهارات اللّغة تصبّ في التّعبير، وهو مهارة معقّدة تحتاج إلى استعداد نفسيّ، وجسميّ، وعقليّ مسبق من التّلاميذ، كما تحتاج إلى تدريب ومران، ممّا يدعو المعلّم المتخصّص أنْ يراعي سنّ التّلاميذ، وقدراتهم واستعداداتهم لما لها من أهميّة في تعليم الكتابة، ويعوّد التّلاميذ على سماع العبارات الرّاقية، واللّغة السّليمة، فإذا أحسن المعلّم تدريب التّلاميذ، أتقنوا هذه المهارة بسهولة، وهذا يعني أنّ دور المعلّم في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ انطلاقًا من تخصّصه وإعداده المهنيّ أنْ يختار مواضيع الكتابة وفق ميول التّلاميذ واحتياجاتهم، ويراعيَ التّدرّج والمستوى، على أنْ يدرّبهم على كتابة مواضيع لديهم معلومات عنها.

وقد اهتمّت وزارة التّربية والتّعليم بتدريس التّعبير الكتابيّ، ووضعت لكلّ صفّ من صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ أهدافًا عامّة، وأهدافًا خاصّة، وقد بدأت في تدريسه اعتبارًا من الصّفّ الثّاني الأساسيّ.

واستطعنا من خلال المسح الشّامل لمناهج التّعبير، الحصول على قائمة التّعبير المقرّرة على تلاميذ الصّفوف الثّاني والثّالث والرّابع الأساسيّ، وتبيّن لنا أنّ عدد مواضيع الكتابة كبير، وأنّ جميع مواضيع التّعبير ترتبط بدروس القراءة، وهنا نقترح إدخال تدريس مهارة التّعبير الكتابيّ في الفصل الثّاني من الصّفّ الأوّل، بعد أنْ يكون التّلاميذ قد أتقنوا المهارات اللّغويّة المختلفة، ونرى

(١) وليد جابر، تدريس اللّغة العربيّة، ٢٥٤.

أنّ من أحد أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة، القصور في التّدريب على الأنـواع المختلفـة مـن المواضيع، فمن الملاحظ أنّ هناك تدريبات في التّعبير الكتابيّ أفكارها متكرّرة بحيث يملّ التّلميـذ منها، ونقترح في هذا المجال زيادة التّدريبات الآليّة في الصّف الثّاني، مع تحديد الهدف من كل منها والإشارة إليها في أدلّة المعلّم؛ ليكون الهدف من التّدريب واضحًا أمام المعلّمات، وقد قمنا بعـرض أمثلة كنّا قد حصرناها من خلال الكتب التّربويّة، نرى أنّها تفيد التّلاميذ، وتعمل على رفع مستواهم في الكتابة.

وقد بيّنا أنّ التّعبير ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين : التّعبير الشّـفويّ والتّعبيـر الكتـابيّ، ويمكن تقسيمه من حيث الصّياغة نوعين هما : التّعبير الإبداعيّ، والتّعبير الوظيفيّ، وكلّ منهما لا يقلّ أهميّة عن الآخر، فالتّعبير الإبداعيّ يمكّن التّلاميذ من الإفصاح عن مـشاعرهم، وعـواطفهم، والوقوف على الموهوبين منهم، أمّا الوظيفيّ فهو يمكّن التّلاميذ التّعبير عن المواقـف الاجتماعيّـة التي يمرّون بها في حياتهم، وهناك من التّربويين من يرى أنّ التّعبير الإبداعيّ والتّعبير الـوظيفيّ وجهان لعملة واحدة، لا يختلفان إلاّ في تناول الموضوع.

وقد أكدّت الدّراسات السّابقة على اهتمام المنهج في سلطنة عمان بالتّعبير الإبـداعيّ، فغالبيّـة موضوعات التّعبير التي تدرّس تصنّف تحت هذا النّوع من التّعبير، في حين أنّها كشفت عن القصور في مواضيع التّعبير الوظيفيّ في مقرّر التّعبير، ومن خلال البحث في الكتب التّربويّـة والدّراسـات السّابقة، تمكنّا من عرض بعض مجالات التّعبير الوظيفيّ التي يمكن تطبيقها علـى تلاميـذ الـصّف الثّالث الأساسيّ.

وبالرّغم من أهميّة استعمال علامات التّرقيم، وقلّة الاهتمام باستعمالها في الكتابة بين التّلاميذ وبين المعلّمين، فإنّ الباحثين لم يتناولوها بالدّراسة؛ لذا وجدنا أنّه من الأهميّة تناولهـا فـي هـذه الدّراسة؛ لأنّ معرفتنا بعيوب التّلاميذ في هذه المرحلة سوف تسهم في حلّ بعض المـشاكل التـي يعاني منها التّلاميذ في مهـارات الكتابة، والعمل علـى تفادي الخطأ في استعمالها في وقت مبكّر، قبل أنْ يمتدّ تأثيرها السّلبيّ إلـى الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ.

إن المعلّم المتخصّص يعتمد استراتيجيات متعدّدة لتنمية مهارات التّعبير فمنها : اسـتراتيجيّة التّعلّم التّعاوني، واستراتيجيّة التّدعيم، والتّعليم بالمشاغل أو ما يُعْرَف بورشة العمل الكتابيّ، والقـدح الذّهنيّ، كما أنّه يعلّم التّلاميذ مراحل كتابة التّعبير، ويعتمد في تقويم التّعبير على معايير خاصّة منها : استعمال الجمل المفيدة التّامة المترابطة في تسلسل منطقيّ، مع مراعاة سلاسة التّعبير، وسلامة اللّغة، واستعمال علامات التّرقيم المناسبة، وصحّة الكتابة الإملائيّة والنّحويّـة والـصّرفيّة، ويعمـل علـى توضيحها للتّلاميذ؛ ليستطيعوا الحكم على كتاباتهم.

ومن الملاحظ أنّ نصاب حصص التّعبير قليل إذا ما قيس بالنّسبة للموضوعات المطلوبة كتابتها من التّلاميذ، فإذا أردنا من المعلّم أنْ يؤدّي عمله على أكمل وجه، ويتّبع أفضل الطّرق في تـصحيح التّعبير؛ لا بدّ من زيادة نصـاب الحصص في مهارة التّعبيـر، فحصّـة التّعـبير الواحدة لا تكفي،

كي يناقش فيها المعلّم موضوع التّعبير، قبل أنْ يكتبه التّلاميذ، ثمّ يقوم بتوجيه كلّ تلميذ بطريقة فرديّة، مع مشاركته في التّصحيح.

وتبدو مظاهر الضّعف في التّعبير لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في كثرة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة، وعجز التّلاميذ عن كتابة الجمل، وربطها معًا لتكوّن فقرة، واستعمال الألفاظ العاميّة والدّخيلة، والقصور في استعمال علامات التّرقيم المناسبة.

إن المعلّم ليس هو الطّرف الوحيد في العمليّة التّعليميّة، فإنّ هناك عوامل أخرى تؤدّي إلى الضّعف في التّعبير لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، منها ما يتعلّق بالأنظمة التّعليميّة والتّربويّة والإداريّة، وأخرى تتعلّق بالمناهج، وطرق التّدريس، وقلّة تدريب التّلاميذ على كتابة مواضيع التّعبير في الصّف، وعوامل تتعلّق بالتّلاميذ أنفسهم تتمثّل في انصرافهم عن القراءة الحرّة، والابتعاد عن النّشاط اللّغويّ، وقلّة المشاركة فيه، وعوامل تتعلّق بالأسرة والبيئة الاجتماعيّة، فالتّلاميذ يعانون من شيوع اللّهجة العاميّة في المجتمع، ولا يتحدّثون باللّغة الفصيحة، ولا يسمعونها إلاّ في أوقات محدودة، ونتيجة لهذه الازدواجيّة يختار التّلاميذ اللّهجة العاميّة التي يسمعونها في كل مكان، ممّا يؤدّي إلى إخفاقهم في التّحدث، والكتابة باللّغة العربيّة الفصيحة، كما تلعب الأسرة دورًا كبيرًا في الضّعف الكتابيّ لدى أبنائها، فهي لا تتيح المجال أمام أبنائها للحديث والتّعبير عن آرائهم، ولا تشجّعهم على القراءة.

وقد أفادت الدّراسة الحاليّة من الفصل الثّاني، في معرفة طرق تدريس التّعبير الكتابيّ واستراتيجيّاتها، مما سهّل علينا صياغة فقرِ إحدى أدوات الدّراسة وهي بطاقة ملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وكذلك تصميم اختبار التّعبير، واختيار الأسئلة من نوع المقال الذي سيطبّق على التّلاميذ في الدّراسة الميدانيّة.

خاتمة المقاربة النّظريّة

في ضوء ما تقدّم في الفصلين الأوّل والثّاني من هذا الباب، عرفنا أنّ الكتابة تعدّ من أصعب مهارات اللّغة العربيّة اكتسابًا وتعلّمًا، فهي تتطلّب سلسلة من المهارات الحركيّة واللّغويّة والخبرات الآليّة الفنيّة، إلى جانب القدرات العقليّة والعضليّة، لذلك فهي تحتاج إلى مجهود كبير من أجل تطوّرها وتحسين أداء معلّميها ومتعلّميها، وبخاصّة في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، فتلك المرحلة هي الأساس الذي تُبنى عليه المراحل الأخرى.

وقد اهتمّت وزارة التّربية والتّعليم بتعليم اللّغة العربيّة بصورة عامّة، وبتعليم مهارات الكتابة بصورة خاصّة فحدّدت لها أهدافًا عامة منبثقة من فلسفة التّربية في سلطنة عمان، بالإضافة إلى تزويد المعلّمين بأدلّة حدّدت فيها الأهداف العامّة والخاصّة للمادة الدّراسيّة، وخطوات تفصيليّة لشرح بعض الدّروس، وتصميم الكتب الجيّدة، التي تستثير اهتمامات التّلاميذ من خلال المحتوى، إلى جانب الصّور المرافقة، والرّسوم الجذّابة، بالإضافة إلى تصميم كراسات للخطّ العربيّ، تتميّز بخصائص كثيرة.

إنّ مستوى التّلاميذ اللّغوي يتأثّر بعوامل عديدة، تؤثّر في التّلميذ بصورة مباشرة، فإمّا أنْ ترفع من مستواه، أو تجعله متدنّيًا، ونرى أنّ النّظام التّعليميّ يلعب دورًا كبيرًا في تطوير وتنمية المهارات اللّغوية للتّلاميذ، ويعتمد ذلك بشكل أساسيّ على نوعيّة المناهج المقرّرة، وملاءمتها للمستويات العقلية للتّلاميذ، وتلبيتها لحاجاتهم العمليّة وارتباطها بواقع الحياة، وعلى النّظام المتّبع في التّدريس، كما يعتمد على كفاءة المعلّمين، ومستواهم الأكاديميّ والمهنيّ، ومدى إلمامهم بخصائص نموّ تلاميذ الحلقة الأولى للتّعليم الأساسيّ، وإخلاصهم في العمل، ومدى توافر الإمكانات، والظّروف المشجّعة للتّعليم والتّعلّم من وسائل تعليميّة، وتقنيات لازمة لعمليّة التّدريس.

وتقع المسؤوليّة الأولى في الضّعف اللّغويّ لدى التّلاميذ على كاهل معلّم اللّغة العربيّة، وبصورة خاصّة معلّم الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، فهو أوّل من يستقبل التّلميذ في هذه المرحلة، فإذا أُسنِدَ تعليم اللّغة العربيّة إلى معلّمين غير مؤهلين لتدريسها، ولا يلتزمون باللّغة العربيّة الفصيحة، تدنّىَ مستوى التّلاميذ في مهارتي القراءة والكتابة، ويمكن التّغلب على ذلك بوضع شروط لقبول الطّلاب في كليّات التّربيّة، بالإضافة إلى زيادة التّركيز على الجانب الأكاديميّ، بالإضافة إلى التّربية العمليّة في المدارس.

ويواجه التّلاميذ في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بعض الصّعوبات في الكتابة باللّغة العربيّة، ناتجة عن طبيعة اللّغة العربيّة، إلاّ أنّ المعلّم الماهر يمكنه التّغلب على هذه الصّعوبات، إذا ما اهتمّ بالخصائص النّفسيّة واللّغويّة والتّربويّة لمهارات الكتابة المتمثّلة في : الخطّ والإملاء والتّعبير، وإذا ما اهتمّ بطرق تدريس اللّغة العربيّة ومهاراتها، وأساليب تدريسها والاستراتيجيّات المعتمدة لها، بالإضافة إلى تدريب التّلاميذ على الكتابة.

وهناك تحدّيات تواجه معلّمي اللّغة العربيّة وتتمثّل في : الازدواجيّة اللّغويّة بين العاميّة واللّغة الفصيحة، لذا فإنّ التزام المعلّمين جميعًا التّحدّث باللّغة الفصيحة، وتصحيح أخطاء التّلاميذ الكتابيّة لأمر مهم؛ كي لا يقع عبء التّدريس على كاهل معلّم اللّغة العربيّة، ونقترح إلزام جميع المعلّمين باعتماد اللّغة العربيّة الفصيحة لغة للتّدريس، التزامًا بقواعد مهنة التّدريس التي ترى أنّ عمليّة التّربية والتّعليم شراكة بين كل المعلّمين، وبالإضافة إلى ذلك يعدّ التّلميذ نفسه، وما يمتلك من استعدادات فطريّة لتلقي اللّغة أو تعلّمها، وعلى ما يبذله من جهد في المذّاكرة والحفظ، وأداء الواجبات الصّفيّة والبيتيّة، والبيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة والعقليّة التي يختلط معها، ويمارس اللّغة فيها، ويتأثّر بها وبلغته، أحد التّحدّيات التي تواجه المعلّمين.

وتكمن استفادة الدّراسة الحاليّة من المقاربة النّظريّة في المسح الشّامل الذي قمنا به لتحليل محتوى منهاج اللّغة العربيّة، وفي وقوفنا على إيجابيّات المنهج المقرّر على صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ وسلبيّاته، والإفادة ممّا ورد فيها من معارف ومعلومات نظريّة متعلّقة بمظاهر الضّعف في كل مهارة من مهارات الكتابة : الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ، وأهمّ الأسباب التي

تؤدّي إلى ظاهرة الضّعف في الكتابة، وفي تصميم أدوات الدّراسة السّتة وصياغة فِقَرِهَـا، وفـي تفسير نتائج الدّراسة.

فمن خلال دراستنا لأهداف تدريس مهارات الكتابة، وطرق تدريسها، واستراتيجيّاتها، وطريقة تقويمها، والمعايير التي تعتمد في تصحيحها، استطعنا تصميم قائمة ملاحظة أداء معلّمات المجـال الأوّل في تدريس مهارات الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ، التي اشْتُقّتْ فِقَرُها من الأدبيّات التّربويّة؛ ليكون الحكم على أداء هؤلاء المعلّمات موضوعيًّا، ومعتمدًا على أسس علميّة وتربويّة، سيتمّ وفقًـا لها تفسير نتائج تلك الدّراسة.

وقد أسهمت الدّراسات السّابقة، في تصميم ثلاثة اختبارات فـي الخـطّ والإمـلاء والتّعبيـر الكتابيّ، حيث اعْتُمِدَتْ هذه الاختبارات بمثابة أدوات لقياس مستوى التّلاميـذ، وكـشف الأخطـاء الشّائعة لديهم، وتصميم قائمة العيوب الخطّية، التي اعْتُمِدَتْ أداة لحصر العيوب الخطّيّة الشّائعة في كتابة التّلاميذ بخطّ النّسخ.

إنّ دراستنا لمظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ فـي مهـارات الكتابـة الثّلاثة أعانتنا في صياغة فِقَرِ استبانة مظاهر هؤلاء التّلاميذ في مهارات الكتابة، التي ستطبق على معلّمات المجال الأوّل؛ لنتمكّن من إجراء المقارنة بين نوع الأخطاء الإملائيّـة وكمّها لدى التّلاميذ من وجهة نظر المعلّـمات، والأداء الحقيقيّ لهم.

أمّا التّطرق إلى أسباب ضعف تلاميذ في مهارات الكتابة الثّلاث ، ساعدنا في صـياغة فِقَـرِ استبانة أسباب ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مهارات الكتابة، لنعرضها على فئات عيّنة الدّراسة الخمسة : أولياء الأمـور، والمـشرفات التّربويّـات، ومـديرات المـدارس، والمعلّمات الأُول، ومعلّمات المجال الأوّل.

إنّ تناولنا لتصنيف الأخطاء اللّغويّة كوّن لدينا قاعدة أساسيّة نقوم من خلالها بتصحيح أخطاء التّلاميذ في الخطّ الإملاء والتّعبير الكتابيّ، من جهة، و تحديد تلك الأخطـاء، وتعـرّف أسـبابها ووصفها وتحليها من جهة أخرى، ممّا نحتاج معه إلى دراسة علميّة نقوم على أساسها تفسير نتائج الدّراسة.

ولكن ما هي أهم مظاهر الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مدارس محافظة مسقط ، وما هي أسبابها ؟ هذا ما سـنتناوله في الباب الثّاني (المقاربة الميدانيّة)، كما سنتناول فيها إعداد العمل الميدانيّ وتنفيذه، ومجتمع الدّراسة وعيّنتهـا، ومتغيّراتهـا، ومـنهج الدّراسة وأدواتها، والأساليب الإحصائيّة المعتمدة في تحليل نتائجها الكميّة، ثمّ نتنـاول بالتّفـصيل تفسير النّتائج تفسيرًا كيفيًّا، وبيان أسباب ضعف التّلاميذ التي توصّلنا إليها.

الباب الثّاني
المقاربة الميدانيّة

تمهيد

بعد أنْ تناولنا في المقاربة النّظريّة أهميّة مهارات الكتابة، ومظاهــر ضعف التّلاميذ فيها، وأسباب هذا الضّعف، يأتي هذا الباب مكمّلاً للباب الأوّل، سنبحث فيه المقاربة الميدانيّة التي اعْتُمِدَتْ على دراســةٍ عمليّــة مدعّمــة بالإحصاءات؛ لتحديد مظاهر الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى منَ التّعليم الأساسيّ، وأسبابه في المدارس الحكوميّة التّابعة للولايات السّتة في محافظة مسقط.

وقد شملت الدّراسة عيّنة تتكوّن من ست فئات هي : التّلاميذ والتّلميذات، وأولياء أمور التّلاميذ، والمشرفات التّربويّات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُوَل، ومعلّمات المجال الأوّل اللاتي تمّت زيارتهنّ في الصّفوف.

ونهدف في الدّراسة الميدانيّة إلى تعرّف مظاهر الضّعف في الكتابة من واقع ما يكتبه التّلاميذ، من خلال تصميم ثلاثة اختبارات في مهارات الكتابة الثّلاثة : الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ، إلى جانب اعتمــاد ثلاث أدوات أخرى قمنا بتصميمها بعد الرّجوع إلى الأدبيّات التّربويّة والدّراسات السّابقة، وهذه الأدوات هي : بطاقة ملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة التي تمّ اعتمادها في الزّيارات الصّفيّة، واستبانتان إحداهما لتعرّف مظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مهارة الإملاء من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل، وأخرى لتعرّف أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة، وقد تمّ توزيعها على عيّنة الدّراسة من المشرفات التّربويّات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُوَل، ومعلّمات المجال الأوّل، وأولياء أمور التّلاميذ.

ويتضمّن هذا الباب فصلين، جعلنا الفصل الأوّل منه قسمين : القسم الأوّل نتناول فيه إعداد العمل الميدانيّ وتنفيذه، أمّا القسم الثّاني فنعرض فيه نتائج الدّراسة وتحليلها، وتفسيرها تفسيرًا كميّا، فنوضّح فيه نتائج الزّيارات الصّفيّة التي توصّلنا إليها، والعيوب الخطّيّة، والأخطاء الشّائعة في الإملاء والتّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، بعد اعتماد الأساليب الإحصائيّة المختلفة ومنها : المتوسّطات الحسابيّة، والنّسب المئويّة.

أمّا الفصل الثّاني فنعرض فيه مناقشة تلك النّتائج وتفسيرها تفسيرًا كيفيّا، لنوضّح أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة التي توصّلنا إليها من خلال زياراتنا الميدانيّة للمدارس.

جاءت المقاربة الميدانيّة بهذا التّرتيب في فصلي الباب الثّاني؛ بهدف التّعرف إلــى الإطــار العمليّ الذي اتّبعناه، وما فيه من أدوات بحثيّة لجمع البيانات، وبصــورة خاصّــة أداة الملاحظــة، التي مكّنتنا من توضيح نتائج الزّيارات الصّفيّة وتحليلها، ثمّ تفسيرها.

أولاً ــ إعداد العمل الميدانيّ وتنفيذه

نتناول في ما يأتي إجراءات الدّراسة الميدانيّة، وظروف تطبيقها، فنبدأ ببيان مجتمع الدّراسة وعينتها، ومعايير اختيار المدارس التي طبقت فيها الاختبارات، وأدوات الدّراسة، وقد تطلّبت طبيعة هذه الدّراسة تصميم ستّ أدوات لتحقيق أهدافها، منها استبانتان لجمع المعلومات من المسؤولين في التّربية والتّعليم من مشرفات تربويّات، ومديرات المدارس، ومعلّمات أُول، ومعلّمات المجال الأول، فالباحث في الميدان التّربويّ لا يستطيع الاستغناء عن آراء التّربويين.

وسوف نتعرض لكل أداة من أدوات الدّراسة موضّحين الهدف من تصميمها ومعايير بنائها، والصّورة المبدئيّة لكلّ منها، وتحكيمها وآراء المحكّمين فيها، وتأكّد صدقها، والصّورة النّهائيّة لها بعد تعديلها وفقًا للملاحظات التي وردت من المحكّمين، ثمّ تحديد آليّة تطبيقها.

وقد ركّزنا في دراستنا الميدانيّة على ملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل في الصّفوف خلال الحصص التي تُدَرّسُ فيها مهارات الكتابة، إلى جانب تطبيق الاختبارات على التّلاميذ، بعد أنْ ضمنّا أنّهم أنْهَوْا المقرّر الدّراسيّ لمهارات الكتابة (الخطّ والإملاء والتّعبير) في جميع المدارس المزارة، وفي الوقت نفسه تمّ توزيع الاستبانات على أفراد العيّنة وجمعها منهم، وبعد ذلك قمنا بجمع البيانات وتنظيمها، وإدخالها في الحاسوب؛ لمعالجتها باعتماد برنامج الرّزمة الإحصائيّة المعتمدة في العلوم الإنسانيّة (SPSS) في الحاسب الآلي؛ لنعرض النّتائج التي حصلنا عليها في اتّساق مع أسئلة الدّراسة ومتغيّراتها، مدعّمة بالإحصاء حول كل سؤال وفرضيّة وردت في إشكاليّة الدّراسة.

أ ــ مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة الذي طُبِّقَتْ عليه الاختبارات من تلاميذ وتلميذات الصّفّ الرّابع الأساسيّ، الذين أنهوا متطلّبات منهج الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ في نهاية العام الدّراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨)، وبلغ عددهم خمسة آلاف وثمنمئة وتسعة وستيين (٥٨٦٩) تلميذًا من الذّكور والإناث حسب إحصائيّة وزارة التّربية والتّعليم [١]. موزّعين على خمس وأربعين (٤٥) مدرسة طُبِّقَ فيها التّعليم الأساسيّ، في الولايات السّتة (٦) التّابعة لمحافظة مسقط العاصمة وهي : مسقط، ومطرح، وبوشر، والسّيب، والعامرات، وقُريّات، وقد تمّ اختيارها بطريقة المعاينة القصديّة، أمّا عيّنة الدّراسة من التّلاميذ فقد تمّ اختيارها من المدارس عشوائيًّا، فهذه الطّريقة تبعد الباحث عن التّحيّز لمجموعة دون أخرى، وبذلك تتاح للصّدفة وحدها أنْ تحدّد العناصر في المجتمع الإحصائيّ التي ستكون في العيّنة.

ويبيّن الجدول الآتي مجتمع الدّراسة والعيّنة المختارة من التّلاميذ

---

[١] موقع وزارة التّربيّة والتّعليم / http:// www. Moe .gov.om

جدول رقم (٣)

يبيّن مجتمع الدّراسة وعدد التّلاميذ والتّلميذات في كل مدرسة، والعيّنة المختارة من المدارس

اسم الولاية	مجموع مداس الحلقة الأولى في كل ولاية	عدد المدارس المختارة	اسم المدرسة المختارة	مجموع تلاميذ الصّف الرّابع في الولاية	عدد تلاميذ الصّف الرّابع في كل مدرسة	عدد الإناث في عيّنة الدّراسة	عدد الذّكور في عيّنة الدّراسة	مجموع عيّنة الدّراسة من التّلاميذ
مسقط	٥	١	البستان	٣١٤	٨٨	١٠	١٠	٢٠
مطرح	٨	١	مطرح	٧٢٢	٨٣	١٧	١٦	٣٣
بوشر	٨	٢	مدينة السّلطان قابوس	٩٦١	٦١	١٢	١٣	٢٥
			الفتح		٥٢	١١	١٢	٢٣
السّيب	١٧	٣	درّة الأجيال	٢٨٢٦	٢١٦	٢٥	٢٥	٥٠
			روضة الفكر		١٧٢	٢١	٢٢	٤٣
			مدرسة البيان		٢١٦	٢٤	٢٧	٥١
العامرات	٤	١	وادي حطاط	٦٥٢	١٣٤	١٧	١٦	٣٣
قريّات	٣	١	الغدير	٣٩٤	١٦٠	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٤٥	٩		٥٨٦٩	١١٨٢	١٤٧	١٥١	٢٩٨
النّسبة المئويّة	%١٠٠	%٢٠		% ١٠٠	%٢٠	%٤٩,٣	%٥٠,٧	٢٥

ب ـ عيّنة الدّراسة

بلغت عيّنة الدّراسة مئتين وثمّانية وتسعين (٢٩٨) تلميذًا وتلميذة، اختيروا من تسع (٩) مدارس للحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من المدارس الحكوميّة، التّابعة لولايات محافظة مسقط السّتة، وقد تمّ تطبيق الاختبار في نهاية الفصل الدّراسي الثّاني من العام الأكاديميّ (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨)، أمّا عدد أولياء أمور التّلاميذ فقد بلغ مئتين وواحدًا (٢٠١)، إلى جانب اثنتي عشرة (١٢) مشرفة، وتسع (٩) مديرات، وتسع (٩) معلّمات أول، وأربع وعشرين (٢٤) معلّمة مجال أول، وفي ما يأتي بيان مفصّل بذلك :

١ ـ المدارس

تمّ اختيار تسع (٩) مدارس من بين خمس وأربعين (٤٥) مدرسة من مدارس الحلقة الأولى للتّعليم الأساسيّ التّابعة للحكومة، ويمثّل هذا عشرين بالمئة (٢٠%) من مجموعها. وكان اختيار المدارس بطريقة المعاينة القصديّة [١]. وفقًا لما يأتي :

(١) مدرسة مدينة السّلطان قابوس تمثّل عيّنة من المدارس التي تجمع بين التّلاميذ العمانيّين وغير العمانيّين، في حين تمثّل مدرسة البستان بيئة يغلب عليها العنصر العمانيّ.

(٢) ولاية السّيب من الولايات ذات المساحة الكبيرة، وكثافة سكانيّة كبيرة، وتضمّ أكبر عدد من المدارس، لذلك تمّ اختيار المدارس فيها حسب بُعْدِ المناطق التي تقع فيها.

(٣) أنْ تشمل المدارس تلاميذ من مختلف المستويات الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة.

(٤) مراعاة اختلاف اللّغات التي يتحدّث بها التّلاميذ في هذه المدارس.

(٥) مراعاة اختلاف مستويات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ في المدارس المختلفة.

ولكي يكون اختيارنا للمدارس موّفقًا، ولكيلا تنحصر مستويات المدارس المُخْتَارَةِ في فئة الجيّدين أو الضّعاف، قمنا باستشارة إحدى المشرفات الإداريّات في اختيارنا للمدارس؛ لأنّ التّنوع في الاختيار يُسهم في توصّل الدّراسة إلى نتائج سليمة.

٢ ـ التّلاميذ والتّلميذات

تقتصر الدّراسة على عيّنة تتكوّن من مئتين وثمّانية وتسعين (٢٩٨) تلميذًا وتلميذة، تمّ اختيارها من صفوف مختلفة بطريقة عشوائيّة، منهم مئة وسبع وأربعون (١٤٧) تلميذة، ومئة وواحد وخمسون تلميذًا (١٥١)، ويمثّل هذا خمسة بالمئة (٥%) من مجموع التّلاميذ المسجّلين في الصّف الرّابع الأساسيّ، وقد تمّ اختيارهم من هذا الصّف، إذ أنّه من المُتوَقّع أنْ يكون التّلاميذ في هذا الصّف قد حقّقوا جميع أهداف هذه المرحلة.

---

[١] دونالد أري، وآخرون، **مقدمة للبحث في التّربية**، ١٩٢.

٣ ــ أولياء أمور التّلاميذ

مئتان وواحد (٢٠١) ولـــي أمـــر من أوليـــاء أمور التّلاميذ الذين يدرس أبناؤهم فـــي مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأســـاسيّ التّابعـــة لتلك الولايات السّتة، وقد اشـــتُرِطَ في اختيار أولياء الأمور أنْ يكونوا من الحاصلين على دبلوم متوسّط وما فوق.

٤ ــ المشرفات التّربويّات

جميع المشرفات التّربويّات اللاّتي يُشْرِفْنَ على مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في محافظة مسقط، ويبلغ عددهنّ اثنتي عشرة (١٢) مشرفة.

٥ ــ مديرات المدارس

بلغ عدد مديرات المدارس المشاركات في الدّراسة تسع (٩) مديرات، وهنّ اللاتي قمنـــا بزيارة لمدارسهن.

٦ ــ المعلّمات الأُوَل

وهن تِسع (٩) معلّمات أُوَل، يشـــرفن على معلّمات المجال الأوّل في المدارس المعنيّـــة، والجدول الآتيّ يبيّن عيّنة المعلّمات الأُوَل وتخصّص كلّ منهنّ.

جدول رقم (٤)
عيّنة الدّراسة من المعلّمات الأُوَل
وفق متغيّرات سنوات الخبرة والتّخصّص في المدارس المختارة

التّخصّص	اللّغة العربيّة		التّربية الإسلاميّة		المجموع
سنوات الخبرة	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس	دبلوم	
١١ ــ ١٥	٣	ــ	ــ	٢	٥
١٦ ــ ٢٠		ــ	ــ	١	١
٢٠ ــ ٢٥	١	ــ	ــ	٢	٣
المجموع	٤	ــ	ــ	٥	٩

الملاحظ من الجدول أنّ خمس (٥) معلّمات أُوَل من مجموع تسع (٩) معلّمـــات أُوَل غيـــر متخصّصات في اللّغة العربيّة، وإنما تَخَصّـــصْنَ في التّربية الإسلاميّة، وهذا يســـاوي ما نســـبته (٥٥,٦%) من المجموع الكلّي للعيّنة الدّراسيّة من المعلّمات الأُوَل

٧ ـ المعلّمات اللاتي تمّت زيارتهنّ في الصّفّ

بلغ عدد المعلّمات اللاتي قمنا بمشاهدة الحصـــص لديهنّ، أربعًا وعشرين (٢٤) معلّمة، منهنّ معلّمة واحدة تدرّس الصّـف الثّانيّ الأســاسيّ، ومعلّمتان تدرّســان الصّــف الثّالــث الأساسيّ، أما باقي المعلّمات البالغ عددهنّ إحدى وعشــرين (٢١) معلّمة فيدرّســن الصّــف الرّابع الأساســيّ. والجدول الآتي يبيّن عيّنة الدّراسة من المعلّمات اللاتي تمّــتّ زيارتهنّ في الصّفوف، وفق المتغيّرات الآتية : سنوات الخبرة، والتّخصّص.

جدول رقم (٥)

عيّنة الدّراسة من معلّمات المجال الأوّل اللاّتي تمّتّ زيارتهنّ في الصّفوف
وفق متغيّرات سنوات الخبرة والتّخصّص في المدارس المختارة

التّخصّص	مجال أوّل	اللّغة العربيّة		التّربية الإسلاميّة		الدّراسات الاجتماعيّة		المجموع
سنوات الخبرة	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس	
٠ ـ ٥	٢		٣		١			٦
٦ ـ ١٠		١		١				٢
١١ـ ١٥	٢	٣				٣	١	٩
١٦ ـ ٢٠		٢		٣		١		٦
٢٠ ـ ٢٥		١						١
المجموع	٤	٧	٣	٤	١	٤	١	٢٤

الملاحظ من الجدول السّابق أنّ عشر (١٠) معلّمات من مجموع المعلّمات اللاتـــي يُدَرّســنَ مادة اللّغة العربيّة حاصلات على الدّبلوم المتوسّط، أو البكالوريوس في تخصّص التّربية الإسلاميّة، أو الدّراسات الاجتماعيّة، وهذا يعني أنّ ما نسبته (٤٢%) تقريبًا من المعلّمات اللاتي يدرّســن مادة اللّغة العربيّــة من أفراد عيّنة الدّراســة، من المعلّمات غير المتخصّصــات في اللّغــة العربيّــة، والجدير بالذّكر أنّ جميع المعلّمات اللاتي قمنــا بزيارتهنّ، هنّ من المعلّمات العمانيّات؛ نظرًا لأنّ التّدريس في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في محافظة مسقط يقتصر على المعلّمات العمانيّات،

أمّا عدد الزّيارات فقد بلغت إحدى وثلاثين (٣١) زيارة، توزّعت كالآتي : عشر (١٠) زيارات لمشاهدة حصص الخطّ، وإحدى عَشْرَة (١١) زيارة لمشاهدة حصص الإملاء، وعشر (١٠) زيارات لمشاهدة حصص التّعبير.

ج ـ متغيّرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على أربعة متغيّرات هي : جنس التّلاميذ (ذكر، أنثى)، ومستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلميذ، والتحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، واللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت.

د ـ منهج الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها، تمّ اعتماد المنهج الوصفيّ التّحليلي، من خلال جمع البيانات عن طريق استبانات صُمِّمَتْ لذلك ثمّ تحليلها، كما اعتمدنا أساليب القياس الآتية :

١ ـ أسلوب الملاحظة المباشر (Direct Observation)

وقد اعتمدنا هذا الأسلوب من خلال زيارتنا لمشاهدة المعلّمة في حصص الكتابة، عن طريق رصد وتسجيل الأحداث كما وقعت بشكل طبيعيّ، من دون أية محاولة لتغيير الوضع [١]. وقد استغرقت هذه الزّيارات ما يقارب الشّهر والنّصف، في الفترة من فبراير (شباط) ٢٠٠٨ إلى ١٦ مايو (آيار) ٢٠٠٨. وقد قمنا بتصميم قائمة (أداة) لملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة؛ لتسجيل ملاحظتنا المباشرة عليها.

٢ ـ أسلوب تحليل الأخطاء (Error Analysis Approach)

يقوم هذا الأسلوب على فكرة تجميع الأخطاء وحصرها، وتصنيفها إلى أنواع، ثمّ تحليلها لتحديد أسباب هذه الأخطاء، وقد استعملناه في تحليل الأخطاء الشّائعة في مهارات الكتابة.

٣ ـ أسلوب المسح (The survey Technique)

يسمح هذا الأسلوب بجمع المعلومات من عيّنة كبيرة من النّاس بشكل سريع، ويسهم في الحصول على معلومات موثوقة وصادقة، إذا ما خطّط له تخطيطًا دقيقًا عن طريق الرّجوع إلى المراجع العلميّة المتخصّصة، وبناء الأداة المناسبة (الاستبانات) واختبارها ميدانيًّا، ثمّ تنفيذها، والعمل على تحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها وتفسير نتائجها [٢].

هـ ـ أدوات الدّراسة

١ ـ الأداة الأولى : بطاقة ملاحظة أداء معلّم المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

تُعَدُّ الملاحظة من أكثر أساليب البحث التّربويّ واقعيّة في جمع المعلومات عن الظّاهرة المراد دراستها فهي من الوسائل التّقنيّة المنظّمة؛ لاحتوائها على عدد من السّلوك أو العوامل التي تتعلّق

---

[١] دونالد آري وآخرون، **مقدّمة للبحث في التّربية**، ٥٢٧.

[٢] دونالد آري وآخرون، م.ن.، ٤٧٣.

بالتّدريس تعلّقًا وثيقًا، وتُستَعْمَلُ لمشاهدة عمليّاته، ورصدها، ثمّ تبويبها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى قرارات مناسبة لتطوير العمليّة التّعليميّة (١).

والملاحظة هي من أكثر الأساليب التي لا غنى عنها في دراسة بعض القضايا التّربويّة مثل : التّفاعل الصّفي بين المعلّم وتلاميذه، ورصد سلوك المعلّم، وتقويم أدائه داخل الصّف؛ لذا قمنا ببناء بطاقة لملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل، بحيث تمّ صياغة فِقرِها بأسلوب إجرائيّ، تُمَكِّنُنَا من الملاحظة الموضوعيّة الدّقيقة، وتُسهم في تنظيم عمليّة جمع البيانات، وتسجيل ملاحظات محدّدة، وكثيرة وبصورة سريعة، وتَضمَنُ عدم إغفال أيّ دليل يتعلّق بالمشكلة، كما أنّ هذه الوسيلة مكّنتنا من تصنيف البيانات تصنيفًا موحّدًا، وقد اعتمدنا بطاقة الملاحظة المقيّدة التي تعتمد على نظام العلامات، لكي يسهل علينا تحويل البيانات التي نحصل عليها إلى مقادير كميّة، فهذه الطّريقة تزيد من دقة النّتائج (٢).

(١) الهدف من بناء بطاقة الملاحظة

إنّ الهدف من بناء بطاقة الملاحظة، معرفة مدى توافر المهارات التّدريبيّة واللّغويّة لدى معلّمات المجال الأوّل، فنحن نرى أنّ الخطّوة الأولى في هذه الدّراسة بعد تصميم الأدوات، هي وصف إجراءات عمليّة تدريس مهارات الكتابة الأساسيّة؛ فالمعلّمة تلعب دورًا أساسيًّا في نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والتّلميذ في هذه المرحلة يَتَعَلّمُ عن طريق المحاكاة، لذلك فإنّ الضّعف في اللّغة الذي تحمله المعلّمة، ينتقل تلقائيًا إلى تلاميذها، فهي القدوة للتّلاميذ في العلم والمعرفة؛ لذا كان لابدّ من قياس مستوى أداء معلّمات المجال الأوّل؛ لمعرفة أثر أداء المعلّمات الصّفيّ في مستوى تحصيل التّلاميذ في اللّغة العربيّة.

ومن أجل صياغة فِقَرِ أداة الملاحظة والوقوف على المهارات التّدريسيّة واللّغويّة لمعلّمات المجال الأوّل، وتصميم بطاقة الملاحظة اعتمدنا المصادر الآتيّة :

- دراسة عمانيّة أعدّ فيها الباحث بطاقة ملاحظة تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة بالحلقة الأولى في ضوء المهارات التّدريسيّة واللّغويّة (٣).
- دراسة بعنوان " الكفايات التّدريسيّة اللاّزمة لمعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة " (٤).
- مراجعة الكتب التّربويّة لعدد من التّربويّين المهتمّين بتدريس اللّغة العربيّة منهم : محمّد مجاور، وحسن شحاتة، وعبد الفتاح البجّة، وجمال العيسويّ.
- قمنا بمسح شامل لكتب " أحبّ لغتي " المقرّر تدريسها في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم والبالغ عددها ثمانية كتب (جزءان لكلّ صفّ)
- أدلّة المعلّم الخاصّة بصفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

---

(١) محمّد حمدان، **أدوات الملاحظة الصّفيّة**،٣٣.

(٢) ديوبولد دالين، **مناهج البحث**، ٤٢٢ ؛ عبد الرّحمن عبد الله، **البحث التّربويّ**، ٧٧ .

(٣) سليمان الحراصي، **تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة**، ص٢٥١ ـــ ٢٥٦.

(٤) فتحي يونس، " الكفايات التّدريسيّة اللازمة لمعلم اللّغة العربيّة " ، **مجلة دراسات في المناهج**، ع ٤٨.

(٢) الصّورة المبدئيّة لبطاقة الملاحظة

تكوّنت هذه البطاقة في صورتها المبدئيّة من ستّة (٦) مجالات، واندرج تحت كل مجال مهارات فرعية بلغ مجموعها اثنتين وأربعين (٤٢) مهارة، واعتمدنا مقياسًا مدرّجًا تكوّن من خمسة مستويات، الهدف منه تحديد درجة أداء المعلّم في كل مهارة من المهارات التّدريسيّة؛ فالمستوى الأوّل يعني ظهور الأداء بصورة ممتازة، ورُصِدت له خمس درجات، والمستوى الثّانيّ يعني ظهور الأداء بصورة جيدة جدًا، ورُصدت له أربع درجات، والمستوى الثّالث يعني ظهور الأداء بصورة جيّدة، ورُصِدَت له ثلاث درجات، والمستوى الرّابع يعني ظهور الأداء بصورة ضعيفة، ورُصدت له درجتان، والمستوى الأخير يعني عدم ظهور الأداء، ورُصدت له درجة واحدة.

وقد حدّدنا نسبة (٧٠%) حدًا أدنى لقبول الأداء؛ لأنّنا نتوقّع أنْ تكون معلّمة المجال الأوّل في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، على قدر عالٍ من الأداء، وأنْ تكون مُعَدّة إعدادًا أكاديميًّا ومهنيًّا عاليًا، فضلاً عن استعدادها الطّبيعيّ للمهنة، ويتوفّر لديها ذكاءٌ فطريّ يمكّنها من حسن التّصرف في تخطيط الدّرس وتنفيذه وتقويمه، فالتّدريس فنّ يحتاج إلى عقل مفكّرٍ وواعٍ، ونرى أنّ النّسبة (٧٠%) مناسبة، أمّا ما دونها فهي منخفضة.

(٣) صدق الأداة وتحكيمها

للتّحقق من صدق محتوى الأداة، راجعنا المهارات التّدريسيّة واللّغويّة التي تتضمّنها، لتأكّد مطابقتها للإطار النّظري، والدّراسات السّابقة، أمّا للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ عرضنا الأداة في صورتها المبدئيّة على عشرة (١٠) محكّمين متخصّصين في التّربية واللّغة العربيّة، وعلم النّفس وبعض المشرفين التّربويين؛ للتّثبت من صدقها ووضوح عباراتها، وفي ضوء آراء المحكّمين عُدِّلَتْ صياغة بعض الفقرات، وحُذِفَت الفقرات المكرّرة كما أضيفت بعض الفقرات، وفي ما يأتي مقترحات المحكّمين وما تمّ تعديله :

ــ مجال مهارات تخطيط الدّرس

_ مهارة واحدة اقتُرِح تعديل صياغتها من : " عتمد استراتيجيّات حديثة في التّعليم "، إلى : " يخطّط للاستراتيجيّات التي يعتمدها في تنفيذ الدّرس ".

_ مهارة واحدة اقتُرِح إضافتها وهي التي نصّت على : " يهتمّ بتنويع أهدافه (معرفيّة، مهاريّة، وجدانيّة) ".

ــ مجال مهارات تنفيذ الدّرس

_ مهارتان اتُفِق على إضافتهما هما : " يحسن توظيف استراتيجيّات التّدريس المتنوّعة "، و" يعتمد أساليب التّعزيز المحفّزة على التّعلّم ".

_ مهارات اقتُرِح تعديل صياغتها وهي : المهارة التي نصّت على : " يمهّد المعلّم لدرسه تمّهيدًا مناسبًا "، تمّ تعديلها إلى : " يوظّف المعلّم التّعلّم القبلي المناسب ".

ـ المهارة التي نصّــت على : " يتقن المعلّم المادة الدّراســيّة ومتعمّــق بها "، عُــدِّلَتْ إلى : " يلمّ المعلّم بمتطلّبات المادة الدّراسيّة أكاديميًّا ".
ـ المهارة التي نصّــت على : " يستعمل الفصـــحى فـــي أثناء تحدّثه " تمّ تعديلها إلى : " يتحدّث بلغة سليمة مناسبة لمستوى التّلاميذ ".

ـ مهارات تعليم الخطّ

ـ مهارتان اقتُرِح تعديل صياغتهما وهما :
ـ " يعتمد المعلّم الشّرح الفنّي إلى : " يسير في تدريس الخطّ وفق الخطّوات اللاّزمة "؛ خشية ألاّ يفهمها المستجيب، كما تمّ تقديمـــها في التّرتيب؛ لتأتيَ في المقدّمـــة، وتأخذ الرّقم واحدًا (١).
- المهارة " يدّرب التّلاميذ على الكتابة بخطّ واضح " إلى " يدّرب التّلاميذ على قـــواعد الكتابة الصّحيحة ".

ـ مهارات اقتُرِح إضافتها، وهي التي نصّت على :
ـ " يكتب النّموذج كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة " .
ـ " يناقش التّلاميذ في معنى النّموذج الذي كتبه ".
- " يُعَوّدُ التّلاميذ الجلسة السّليمة في أثناء الكتابة " .

ـ مهارات تعليم الإملاء

ـ مهارتان اقتُرِحَ إضافتهما وهما : " يدرب التّلاميذ على كتابة الكلمات الصّعبة الواردة في القطعة الإملائيّة "، و" يراعي الجلسة الصّحيحة للتّلاميذ " .
ـ مهارة واحدة اقتُرِحَ تعديل صياغتها من : " يعتمد الطّرق المناسبة لمســتوى التّلامــيذ في تعليم الإملاء " إلى : " يدرّب التّلاميذ على أساليب تدريس الإملاء بأنواعه المتعدّدة ".

ـ مهارات تعليم التّعبير

ـ مهارة واحدة اقتُرِح تعديل صياغتها من : " يدرب التّلاميذ على سلامة الكتابة لغويًّا وإملائيًّا " إلى : " يمنح التّلاميذ الفرصة لكتابة الموضوع بأنفسهم في الصّف ".

ـ مهارات تقويم الدّرس

ـ مهارة واحدة تمّ تعديل صياغتها هي : " يعالج ضعف التّلاميذ ببيان الأخطاء الشّـــائعة " إلـــى " يلفت انتباه التّلاميذ إلى الأخطاء الشّائعة ".

(٤) الصّورة النّهائيّة لبطاقة الملاحظة

قمنا بتصميم استبانة تحتوي على المهارات التّدريسيّة واللّغويّة الخاصّة بمعلّم المجال الأول، تنتمي لستّ مجالات رئيســـة، تحوي ســـبعًا وأربعين (٤٧) مهارة، كما وضـــعنا في نهاية

البطاقة فِقَرٌ تبيّن طريقة تصحيح الإملاء المُعْتَمَدَةِ في حصة الإملاء [١].

(٥) تطبيق الأداة

لتطبيق بطاقة ملاحظة أداء معلّمـات المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميـذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الصّف قمنا بالإجراءات الآتيّة :

ــ أخذ موافقة وزارة التّربية والتّعليم، بعد اعتماد المشروع النّهائيّ لإعداد الدّراسة.

ــ أخذ موعد من المدارس لزيارة المعلّمات، في حصص الخطّ والإملاء والتّعبير.

ــ الاطّلاع على كرّاسة إعداد الدّروس الخاصّة بكل معلّمة.

ــ ملاحظة المعلّمة في أثناء التّدريس لحصّة كاملة؛ للوقوف على مدى امتلاكها المهارات التّدريسيّة واللّغويّة، والتّسجيل الفوري في بطاقة الملاحظة.

٢ ــ الأداة الثّانية: اختبار الكتابة بخطّ النّسخ

(١) الهدف من الاختبار

نظرًا لكثرة العيوب الخطّيّة المتعلّقـة بالكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعـليم الأساسيّ، كان من الضّروري تصميم نصّ كتابيّ، يجمع الأشكال المختلفة لحروف اللّغة من الألف إلى الياء، الهدف منه رصد الأخطاء الكتابيّة للنّظر في أسباب حدوثها.

(٢) الصّورة المبدئيّة للاختبار

اخترنا نصًّا واحدًا من نصّين اقتبسناهما من دراسة سابقة [٢]. إذ أنّنا وجدنا أنّهما طويلان، وسيستغرقان وقتًا ومجهودًا كبيرَيْن من التّلاميذ، فأجرينا تعديلات على النّص، بزيادة بعض الكلمات؛ لنكمل القضايا الكتابيّة التي نقصت من جراء الاكتفاء بنصٍّ واحد.

(٣) صدق الاختبار

لتأكيد صدق محتوى فِقْرَةِ الكتابة، وفي ما إذا كان النّص اللّغويّ يـشـمل القـضـايا الكتابيّة التي درسها التّلاميذ، تمّ تصميم جدول تصنيف الأخطاء الخطّيّة لدى تلاميـذ الحلقـة الأولى، الهدف منه حصر العيوب الخطّيّة التي قد تظهر لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسّي، وقد استعنّا في تصميم هذه الاستبانة ببعض الكتب التي عنيت بالخطّ، وبعض الدّراسات فـي الكتابة، وقد تكـوّن الجدول في صورته المبدئيّـة من تـسـعة (٩) مجـالات، ينـدرج تحتهـا خمسة وعشرون (٢٥) عيبًا من العيوب الخطّيّة التي قد تظهر في كتابات التّلامـيذ. كما قمنا بإجراء اختبار تجريبيّ على عيّنة تتكوّن من عشرين (٢٠) تلميذًا من الصّف الرّابع في المدرسة الخاصّة (الأهليّة) التي نعمل فيها؛ للتأكّد من أنّ النّص مناسـب لمستوى هذا

---

[١] انظر الملحق رقم (١)، ص ٢١٨.

[٢] عودة أبو عودة، **تتبع الأخطاء الكتابيّة...**، ٨٨.

الصّـــف، وكذلك لمعرفة الوقت الذي ســيلزم لكتابة هذا النّص، وقد لاحظنا أنّ الوقـــت الذي استغرقه التّلاميذ في كتابة النّصّ كان بين عشر (١٠) إلى خمس عشرة (١٥) دقيقة، ولضمان صحّة طريقة تصحيح النّص، تمّ إعطاء نُســخ مصـــوّرة ممّـــا كتبه التّلاميـــذ للمعلّمة الأولى في المدرســـة لتصـــحيحها، بينما قمنــــا بتصـــحيح النّســـخ الأصـــليّة؛ ثمّ استخرجنا معامل الاتّفاق لها، وقد بلغ (٨٧%) ، وتعدّ هذه النّسبة مقبولة.

(٤) تطبيق الاختبار وتصحيحه

بعد تحديد موعد مسبق مع إدارات المدارس، طبقنا الاختبار بأنفسنا، باختيـــار شـــعبة أو شعبتين من الصّـــف الرّابع بشكل عشوائيّ، وقد تمّت طباعة النّص على أوراق بخـــطّ كبيـــر مناسب للتّلاميذ، وأُعطِيَ كل تلميذ ورقة كُتِبَ عليها النّص، وأخرى خالية لينسخ عليها [١].

وقد قمنا بتصحيح الاختبار بأنفسنا، واعتمدنا جدول العيوب الخطّيّة الذي صـــمّمناه بعـــد الرّجوع إلى قواعد خطّ النّسخ الذي جمعناه في المقاربة النّظريّـــة؛ لتحليـــل عيـــوب التّلاميـــذ الخطّيّة، ولاحظنا في أثناء التّصحيح بعض العيوب الشّائعة في كتابة التّلاميذ، لم تكن مدرجـــة في جدول العيوب الخطّيّة، فقمنا بإضافة خمس فقرات في الجدول هي : كتابة التّاء المربوطـــة والهاء المربوطة بطريقة غير صحيحة، و كتابة حروف الإطباق (ص، ض، ط، ظ) بطريقـــة غير صحيحة، والكتابة بخطّ كبير، وعدم ترك مسافة بين كلمة وأخرى، وبذلك أصبح الجـــدول مكونًا من ثلاثين (٣٠) فقرة، يدلّ كلّ منها على عيب من عيوب الكتابة لدى التّلاميذ [٢].

٣ ــ الأداة الثّالثة : اختبار الإملاء

(١) الهدف من بناء الاختبار

يهدف نصّ الإملاء إلى تحديد الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع.

(٢) معايير بناء نصّ الإملاء

ــ روعي أنْ يقيس نصّ الإملاء جميع القواعد الإملائيّة التي درسها التّلاميذ طوال السّنوات الدّراسيّة الأربع في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

ــ تمّ تبسيط نصّ الإملاء، وروعي أنْ تكون مفرداته مألوفة لدى لتّلاميذ، وتأكّدنا من مطابقتها للمفردات التي وردت في الجزأين الأوّل والثّانيّ من كتاب " أحبّ لغتي ".

ــ روعي أنْ تَرِدَ المفردات في كل قاعدة إملائيّة على الأقل في ثلاثة مواضع؛ حتى نتأكّد من أنّ الخطأ الذي وقع فيه التّلامـــيذ لم يكن نتيجة المصـــادفة، وإنّما سببه الأساسيّ ضـــعف تمكّن التّلاميذ من القاعدة الإملائيّة التي أخطأوا فيها.

---

[١] انظر الملحق رقم (٢)، ص ٢٢١.

[٢] انظر الملحق رقم (٣)، ص ٢٢٢.

(٣) الصّورة النّهائيّة لنصّ الإملاء

تمّ أخذ فكرة نصّ الإملاء من دراسة سابقة اطّلعا عليها [١]. بعد التّصــرف في النّصّ الأصليّ ليلائم ما درسه التّلاميذ من ألفاظ، وقد تكوّن النّص الجديد من أربع وتســعين (٩٤) كلمة [٢].

(٤) صدق الاختبار

للتّحقق من صدق محتوى نصّ الإملاء، والتّأكد من أنّه يقيس مهارات أفراد العيّنة عرضناه على مجموعة من المتخصّصين في مناهج اللّغة العربيّة والإشراف عليها [٣].

وأُرْسِلَ نصّ الإملاء مرفقًا باستمارة تحليل كلمات اختبار الإمـلاء موضّـحة المجـالات والمهارات التي هدف النّص تحقيقها، وتسهيلاً لمهمّتهم، تمّ تحليل مفردات النّص وتصنيفها وفق المهارة التي تندرج تحتها، في استمارة تحليل كلمات اختبار الإملاء، كما طُلِبَ من المحكّمـين أنْ يضيفوا المفردات التي سقطت منّا سهوًا، وقد جاءت استجابات المحكمين مشجّعة لحدٍّ كبيرٍ.

(٥) آراء المحكّمين

- قمنا بتعديل النّص، حيث اقترح بعض المحكّمين أنّ النّص بحاجة إلى ترابط في ما بينه.
- اقترح أحد المحكّمين بأنْ نطلب مِنَ التّلاميذ وضع التّنوين على الكلمات المنوّنة، ووضـع الشّدة على الحروف المشدّدة؛ وذلك لصـعوبة الحكـم على مدى تمكّن التّلامـيذ في هاتين المهارتين، وبالفعل فقد سهّلت علينا هذه الفكرة عمليّة استخراج نسبة الأخطاء الشّـائعة في التّنوين، ووضع الشّدة في مكانها الصّحيح.

(٦) تحديد زمن الاختبار

قمنا بتجربة الاختبار على عشرين (٢٠) تلميذًا من تلاميذ المدرسة الخاصّة التي نعمـل فيها، حتى نستطيع تحديد الزّمن المناسب لتملية التّلاميذ نصّ الإملاء، وحـدّدنا بـدء الوقـت وانتهاءه بالتّعاون مع معلّمة الصّف، وقد استغرق توضيح الهدف، وتملية النّص عشرين (٢٠) دقيقة.

(٧) ثبات الاختبار ـ إعادة الاختبار

تمّ إعادة الاختبار على المجموعة نفسـها بعد مضيّ عشرة (١٠) أيام، ويعدّ هذا الـزّمن مناسبًا لإعادة الاختبار [٤].

---

(١) محمد الظّفيري، " الأخطاء الإملائيّة الشائعة " ، **المجلة التّربويّة**، ع ٦٣، ٢٤٣.

(٢) انظر الملحق رقم (٢)، ص ٢٢١.

(٣) ديوبولد دالين، **مناهج البحث**، ٤١٠.

(٤) دونالد آري وآخرون، **مقدمة للبحث في التّربية**، ٣٠٤.

وقد تمّ استخراج معامل الثّبات فبلغ (٠,٩٨) ويعدّ معامل الثّبات هذا مرتفعًا، ومناسبًا لأغراض الدّراسة.

(٨) **تطبيق الاختبار**

قمنا بتملية الإملاء بأنفسنا، وذلك بعد التّدرب على قراءة النّص أمام معلّم ذي خبرة في مجال تدريس اللّغة العربيّة، لضمان الالتزام التّام بقواعد التّملية من حيث السّرعة المناسبة، ووضوح الصّوت، وقد ساعد هذا الإجراء على ضمان وحدة الصّوت، كما أنّ الزّيارات الصّفية التي سبقت الاختبار أسهمت كثيرًا في ضمان صحّة الأسلوب المتّبع في أثناء التّملية. وقد تمّت تملية نصّ الإملاء بالطّريقة الآتية :

ـ قراءة النّص على التّلاميذ وهم يستمعون إلى النّص في المرّة الأولى.

ـ تملية النّص الإملائيّ والطّلب من التّلاميذ كتابة ما يملى عليهم، بحيث كنّا نقرأ جملة أو عبارة تؤدّي إلى معنى تامّ متّصل، ولم نكن نملي كما تملي المعلّمات كلمة كلمة.

ـ قراءة نصّ الإملاء للمرّة الأخيرة؛ وذلك ليتسنى للتّلاميذ مراجعة ما كتبوه.

(٩) **تصحيح قطعة الإملاء**

قمنا بتصحيح جميع أوراق التّلاميذ بأنفسنا، بوضع خطّ أحمر تحت الأخطاء التي وقعوا فيها، ثمّ صنّفنا أخطاء كل تلميذ في الاستبانة التي أعدّت لذلك، وأعطيت علامة واحدة عن كل كلمة صحيحة كتبها، بينما أعطيت الكلمة غير الصّحيحة صفرًا، أمّا بالنّسبة للمجال الواحد، فقد أعطي التّلاميذ صفرًا، إذا تكرّر الخطأ في المجال الواحد ثلاث مرات.

٤ ـ **الأداة الرّابعة : استبانة تعرّف مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل**

(١) **الهدف من بناء الاستبانة**

قمنا بتصميم استبانة شملت جميع المهارات الإملائيّة المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ الهدف منها ما يأتي :

ـ حصر القواعد الإملائيّة المقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ثمّ اعتمادها أداة لحصر الأخطاء الإملائيّة التي وقع فيها التّلاميذ.

ـ التأكّد من أنّ الكلمات التي يشتمل عليها نصّ الإملاء، تندرج تحت المهارات المقرّرة، بحيث تندرج تحت كل مهارة ثلاث كلمات، حتى نضمن من أنّ الخطأ الذي وقع فيه التّلاميذ ليس من قبيل المصادفة، وإنّما هو خطأ ناتج من إخفاق التّلاميذ في القاعدة الإملائيّة.

ـ استيضاح آراء معلّمات المجال الأوّل اللاتي يدرّسن الصّفّ الرّابع الأساسيّ، في تحديد أكثر الأخطاء الإملائيّة شيوعًا لدى التّلاميذ في هذا الصّفّ؛ لمقارنتها فيما بعد مع

النّتائج التي تتوصّل إليها الدّراسة بعد تطبيق اختبار الإملاء.

(٢) الصّورة المبدئيّة للاستبانة

تكوّنت الاستبانة من سبعة عشر (١٧) مجالاً ، تشمل قواعد الإملاء المقرّرة في الصّف الرّابع الأساسيّ، ويندرج تحت كل مجال من هذه المجالات المهارة التّابعة للقاعدة الإملائيّة، وقد وصل عدد هذه المهارات إلى ثلاث وعشرين (٢٣) مهارة، وقد وضعنا أمام كلّ مهارة مقياسًا مدرّجًا، اشتمل على أربعة مستويات حسب درجة خطأ التّلاميذ في تطبيق مهارة القاعدة الإملائيّة، وقد تمّ التّوضيح للمستجيبات أنّ المستوى الأوّل، يعني أنّ الخطأ في المهارة شائع بين عدد كبير جدًا من التّلاميذ، والثّاني يعني أنّ الخطأ شائع بين التّلاميذ بدرجة كبيرة، والثّالث يعني أنّ درجة شيوع الخطأ لدى التّلاميذ متوسّطة، والرّابع يعني أنّ الخطأ قليل لدى التّلاميذ، أو يكاد أنْ يكون معدومًا.

(٣) تحكيم الاستبانة

عرضنا الاستمارة على عشرة محكّمين، وفي ما يأتي آراء المحكّمين :

ــ وافق ثمّانيّة من عشرة من المحكّمين أي بنسبة (٨٠%) على جميع مجالات الاستبانة.

ــ رأى اثنان من المحكّمين أنّ بعض المهارات الإملائيّة مثل : حذف النّون في الجمع المذكّر السّالم المضاف، وحذف حرف العلّة من فعل الأمر المعتلّ الآخر، ومن آخر الفعل المضارع المجزوم، فوق المستوى الإدراكيّ لتلاميذ الصّف الرّابع، ونحن نؤيّد وجهة نظر هذين المحكّمَيْن، إلاّ أنّنا لم نستطع إلغاء هذه المهارات؛ لأنّها من أهمّ القواعد التي تدرّس في المقرّر الدّراسيّ، وبالتّالي فإنّ وجودها ضروريّ، وقد تسهم نتائج الدّراسة في تأكيد وجهة نظرنا، أو دحضها، وقد تعين واضعي المنهج في إعادة النّظر في المقرّر، واستبعاد هذه القواعد الإملائيّة، وتدريسها في الصّفوف الأعلى[١].

ــ طلب بعض المحكّمين تحديد أمثلة لبعض المهارات، تسهيلاً على المستجيبات، وقد أضفنا بعض الأمثلة للمهارات المذكورة.

ــ ضُمَّتْ " مهارات الحذف " مع بعضها البعض تحت مجال واحد بعد أنْ كانت منفصلة [٢].

ــ فُصِلَتْ مهارة التّمييز بين الحروف المتشابهة، لتكون في فقرتين هما :

ـ التّمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، والمختلفة في النّطق مثل : (ب، ث).

ـ التّمييز بين الحروف المتشابهة في النّطق، والمختلفة في الكتابة مثل : (ض، ظ).

---

(١) انظر الصّفحة ٤٤، ٤٦.

(٢) مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج ، **دليل توحيد ضوابط الرّسم الإملائيّ للكتابة العربيّة**، ٥٦.

(٤) الصّورة النّهائيّة للاستبانة

تكونت الاستمارة في صورتها النّهائيّة من سبعة عشر (١٧) مجالا، يضمّ ثلاثًا وعشرين (٢٣) مهارة إملائيّة مقرّرة على تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ [١].

(٥) التّطبيق النّهائيّ للاستبانة

تمّ توزيع الاستبانة على إحدى وعشرين (٢١) معلّمة من معلّمات المجال الأوّل اللاتي دَرَّسْنَ صفوف الرّابع الأساسيّ التي زرناها.

٥ ــ الأداة الخامسة : اختبار التّعبير الكتابيّ

(١) الهدف من الاختبار :

تمّ اختبار التّلاميذ في التّعبير الكتابي؛ لأنّنا لم نستطع الاعتماد على نماذج من كتابات التّلاميذ، كما كان مخطّطًا له في المشروع النّهائيّ للدّراسة للأسباب الآتية :

ــ التّلاميذ جميعهم ينقلون فِقْـرَةَ التّعبير الكتابيّ، ممّا كتبته المعلّمة على اللّوح، لذلك فإنّ تحليل كتابات التّلاميذ لن يكون له أيّة قيمة أو مصداقيّة.

ــ التّلاميذ يكتبون مواضيع التّعبير الكتابيّ في الكتب الدّراسيّة، ولمّا كان من الصّعب أخذ كتب التّلاميذ وتصويرها وإرجاعها في اليوم نفسه؛ لبعد المسافة بيننا وبين معظم المدارس، اضطّررنا إلى الطّلب من التّلاميذ كتابة الموضوعين على ورقة الاختبار التي راعينا تصميمها بطريقة يسهل على التّلاميذ الإجابة، ويسهل علينا جمعها أيضًا.

(٢) معايير وضع اختبار التّعبير

ــ قمنا بصياغة سؤالين من النّوع المقاليّ ؛ لأنّ هناك من التّربويين من يرى أنّ الاختبارات المقاليّة أفضل أنواع الاختبارات لتقويم أداء التّلاميذ في مهارات التّعبير الكتابيّ التي تقوم على استعمال التّلاميذ اللّغة المكتوبة في التّعبير عن مواضيع محدّدة [٢]. بينما لا تُزَوِّدُ الأسئلة الموضوعيّة الباحث بمعلومات كافية عن مهاراتهم الحقيقيّة في الكتابة، وإنّما تبحث في التّفاصيل، كما أنّها لا تقدّم نصوصًا كاملة يستعمل فيها التّلاميذ ما يختارونه من الألفاظ، وبِنْيَةِ الجملة، والأفكار والتّنظيم [٣].

ــ تمّ اختيار الموضوع الأوّل الذي طُلِبَ فيه من التّلاميذ كتابة أربع جمل، على اعتبار أنّ التّلاميذ تدرّبوا على كتابة الجمل طوال العام الدّراسيّ، إلى جانب أنّ لديهم معلومات عن الموضوع؛ فهم قرأوا عنه في دروس القراءة في الصّفين الثّالث والرّابع، وهذه الدّروس

---

[١] انظر الملحق رقم (٤)، ص ٢٢٥.

[٢] عبدالله الهاشميّ، " **برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الوظيفيّ** "، ٧٧.

[٣] مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ٢٦٦.

هي : الحاسوبُ مفيدٌ، واختراع الهاتف، ومحطّة الأقمار الصّناعيّة، وعالم الفضاء والاتّصالات، وهذا الدّرس الأخير درسه التّلاميذ في بعض المدارس، قبل فترة وجيزة من الاختبار الذي طبّق عليهم في التّعبير.

ــ أمّا الموضوع الثّانيُ فقد طُلِبَ فيه من التّلاميذ أنْ يكتبوا أربع جمل عن فوائد التّعاون، وقد اختير هذا الموضوع؛ لأنّ التّلاميذ كتبوا موضوعًا مشابهًا له في الصّف.

(٣) الصّورة النّهائيّة لاختبار التّعبير

وقد اشتمل اختبار التّعبير على ثلاثة أسئلة كما يأتي :

ــ سؤال موضوعيّ لقياس قدرة التّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم التي درسوها، الهدف منه إعطاء الفرصة لمن لم يتعوّد استعمال علامات التّرقيم في كتابة الموضوع؛ ليستعملها في هذا السّؤال المعطى على الأقل.

ــ سؤالان مقاليّان طُلِبَ من التّلاميذ في أوّلهما كتابة أربع جمل عن أهميّة وسائل الاتّصال في حياة الإنسان، أمّا في السّؤال الثّاني فقد طُلِبَ منهم كتابة فِقْرَة تتكوّن من ستّ جمل، يعبّرون فيها عن التّعاون بين أفراد الأسرة [١].

(٤) تحديد الزّمن اللاّزم للاختبار

تمّ تطبيق الاختبار على مجموعة مكوّنة من عشرين تلميذًا، في المدرسة التي نعمل فيها، لقياس الزّمن الذي يحتاجه التّلاميذ في حل الأسئلة الثّلاثة، بالتّعاون مع معلّمة المجال الأوّل التي تدرس هذا الصّف، وقد تمّ قياس الوقت الذي استغرقه أوّل تلميذ وهو خمس وعشرون (٢٥) دقيقة، بينما استغرق آخر تلميذ خمسًا وخمسين (٥٥) دقيقة، ولتحديد الوقت المناسب لحلّ الاختبار، قمنا باستخراج المتوسّط الحسابيّ للزّمنين كالآتي :

(٢٥+ ٥٥) ÷ ٢ = ٤٠ دقيقة

(٥) التّطبيق النّهائيّ لاختبار التّعبير

روعِيَ عند تطبيق اختبار التّعبير في المدارس التّسع شرح أهداف الاختبار وطبيعته وتوضيح المطلوب من كلّ سؤال، وبخاصّة سؤالي التّعبير المقاليّيْن؛ لأنّ التّلاميذ تعوّدوا كتابة مواضيع التّعبير في هذه السّن بعد أنْ تتناولها المعلّمة بالمناقشة الشّفويّة، فضلاً عن أنّ التّلاميذ لم يتعوّدوا أداء الاختبارات في هذه المرحلة، فنظام التّقويم في مرحلة التّعليم الأساسيّ يرتكز على التّقويم المستمرّ المُعْتَمَد على أداء التّلاميذ الشّفوي إلى حدّ كبير.

---

[١] انظر الملحق رقم (٥)، ص ٢٢٧.

٦ ــ الأداة السّادسة : استبانة تحديد أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى

(١) الهدف من الاستبانة

الهدف من بناء هذه الاستبانة هو تحديد أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، من وجهة نظـر خمس فئات هي : أوليـــاء أمور التّلاميذ، والمشـرفات التّربويّات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُول، ومعلّمات المجال الأول؛ لبيان درجة تأثير كلّ سـبب من أسباب ضعف التّلاميذ في مهارة الكتاب، للعمل على تلافيها مستقبلاً.

(٢) الصّورة المبدئيّة للاستبانة

قمنا ببناء استبانة واحدة تكوّنت في صورتها المبدئيّة من ستّة مجالات هي : مـنهج اللّغـة العربيّة، والنّظام المدرسيّ، والمعلّم، والتّلميذ، والأسرة والبيئة الاجتماعيّة، ووسـائل الإعلام، وقـد اشتملت هذه المجالات السّتة على ثمّان وأربعين (٤٨) فِقْرَة، تعبّر عن الأسباب التي قد تؤدّي إلـى الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى، وقد تمّ جمع معلومـات الاسـتبانة مـن الأدبيّـات والدّراسات السّابقة التي رجعنا إليها وبصورة خاصّـة دراسة " الضّـعف القرائيّ " التي قامت بها وزارة التّربية والتّعليم.

(٣) صدق الاستبانة

للتّحقق من صدق هذه الأداة قمنا بما يأتي :

- صدق المحتوى : قمنا بمراجعة محتوى الأداة من حيث أسباب الضّعف الكتابيّ لدى التّلاميذ، وتأكّد مطابقتها للإطار النّظريّ لهذه الدّراسة، والدّراسات السّابقة.
- الصّدق الظاهريّ : عُرِضَتْ الأداة على عَشَـرَةِ (١٠) محكّمين من المتخصّصين في التّربية واللّغة العربيّة، وعـلم النّفس، وبعض المشرفين التّربويّين لمادة اللّغة العربيّـة؛ للتّثبت من صدقها، ووضوح عباراتها، وإضافة ما يرونه مناسبًا.

(٤) تحكيم الاستبانة

بعد أنْ عرضنا الاستبانة على المحكّمين، رأى بعضهم أنْ نقوم ببناء استبانة خاصّة بكل فئـة من الفئات الخمس المعنيّة، مع إبقاء بعض الفقرات المشتركة بين أكثر من فئة؛ لأنّهـم يَـرَوْنَ أنّ هناك أسبابًا قد لا تستطيع فئة من أفراد العيّنة الحكم عليها، فهناك فِقَر في بعض المجالات هي من اختصاص المشـرفة التّربويّة، فمثل هذه الفقْرَة : " قلة امـتلاك مديـرات المـدارس لكفايـات الإشراف التّربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات "، لا يستطيع وليّ الأمر الإجابة عنها، واقتناعًا منّا بوجهة نظرهم، قمنا ببناء خمس استبانات، اختلفت عن بعضها في فِقَرٍ قليلة، والجـدير بالـذّكر أنّ محتوى الاستبانات جاء موحّدًا للمشرفات التّربويّات، ومديرات المدارس، والمعلّمـات الأُول، عدا في الفِقرة : " قلة امتلاك المشرفات التّربويّات كفايـات الإشـراف التّربويّ اللاّزمة لتطـوير أداء

المعلّمات " أو " قلّة امتلاك مديرات المدارس كفايات الإشـراف التّربويّ اللاّزمـة لتطـوير أداء المعلّمات ". وفي ضوء آراء المحكمين، التي أفدنا منها كثيـرًا، قمنا بتعديل صـياغة بعض الفِقَرِ، وحذف المكرّر منها، كما أضيفت بعض الفِقَرِ التي اتّفق عليها نصـف عـدد المحكّمين. وفي مـا يأتي ما اقترحه المحكّمون :

- اقترح أحد المحكمين تبسيط صياغة بعض العبارات؛ لتكون الاستبانة واضحة لأولياء أمـور التّلاميذ غير الحاصلين على المؤهّلات العلميّة، بينما اقترح الآخرون توجيه الاستبانة الخاصّة بوليّ الأمر، إلى أولياء أمور التّلاميذ الحاصلين ــ على الأقل ــ على الدّبلوم المتوسّط، لأنّ هذه الفئـة من أولياء الأمـور سـتكون على درجة من الوعي بحيث تسـتطيع فهم العبارات الموجودة في الاستبانة؛ لذلك اقتُصِرَ توزيع الاستبانات عليها، وكانت استجاباتهم كبيرة.

- اقترح بعض المحكّمين إضافة مجال جديد إلى مجالات الاستـبانة وهو : البيئة المدرسيّة، مع إضافة هاتين الفقرتين إليها : " قلّة المسابقات الكتابيّة التي يشارك فيه التّلاميذ "، و" قلّة وجود الخطّط العلاجيّة التي تتناولها المدرسة لمعالجة مظاهر ضعف التّلاميذ الكتابيّة "؛ وليكتمل هذا المجال حوّلنا فقرتين من محور" النّظام المدرسيّ "، إلى هذا المحـور الجديد وهاتان الفقرتان هما : " زيادة عدد التّلاميذ في الصّف الواحد "، و " قصور نظام التّقويم المُمارَس في المدرسة فيما يتعلّق بالأنشطة الكتابيّة ".

وبناءً على ذلك أصبح عدد المجالات الرّئيسة في الاستبانة سبعة مجالات، وأصبح عدد الفِقَرِ التي يضمّها المجال الجديد أربع فِقَرٍ، وفي ما يأتي يمكن بيان تفصيلها في الآتي :

ــ المجال الأوّل منهج اللّغة العربيّة

- فقرة واحدة اقتُرِح تعديل صياغتها هي التي نصّت على : " ضعف التّسلسل المنطقيّ لتدريبات التّعبير بحسب مستوى المهارة "، إلى " افتقار تدريبات التّعبير إلى التّدرّج المنطقيّ في عرضها، بحيث أنّها لا تبدأ بالسّهل وتتدرّج إلى الصّعب ".

ــ المجال الثّاني النّظام المدرسيّ

- فقرة اقتُرِح إضافتها : " سـوء اختيار المعلّمة الأولى للإشراف على معلّمـات هذه الحلقة ".

- فقرة واحدة اقتُرِح تعديل صـياغتها من " قصر العام الدّراسيّ " إلى " قلّة عدد أيام الفصـل الدّراسيّ الواحد بحيث لا تتناسب مع حجم المنهج ".

ــ المجال الثّالث المعلّمة

- اقتُرِح تعديل صـياغة هذه الفقرة " عدم مراعاة المعـلّم الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس، وفي أثناء التّكليف بالأعمال الصّفيّة "؛ لأنّها فقرة مركّبة، فاقتُرِحَ فصلها في فقرتين هما :

- " قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس ".
- " قلّة مراعاة المعلّمة لمستوى التّلميذ عند تكليفه بالأعمال الكتابيّة ".

ـ فقَرٌ اقتُرِح إضافتها وهي التي نصّت على :

ـ " قلّة امتلاك معلّمة الحلقة الأولى كفايات تدريس التّعبير والإملاء والخطّ ".
ـ " ضعف المعلّمات في إعداد التّهيئة اللاّزمة لدروس التّعبير الكتابيّ والإمــلاء والخطّ ".
ـ " قلّة التّدريبات التّطبيقيّة التي تقدّمها المعلّمة في أثناء تعليم الكتابة ".
ـ " إغفال المعلّمة تنمية الميول الكتابيّة عند التّلاميذ ".
ـ " ضعف اعتماد المعلّمة أساليب التّعزيز المناسبة ".
- " تركيز المعلّمات على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أو لم يمتلكوها ".

ـ المجال الرّابع التّلاميذ

ـ فقرتان اقتُرِح تعديل صياغتهما وهما :

- الفقرة التي نصّت على " عيوب التّلاميذ البصــريّة والسّــمعية والنّطقيّة " وقد اقترح تعديله إلى : " ضعف الإدراك الحسيّ لدى التّلاميذ ".
- الفقرة التي نصّــت على " عــدم التحاق التّلاميذ برياض الأطفال "، عدّلت إلى : " دخول التّلاميذ إلى المدرســة مباشــرة من دون المرور بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة "، كما تمّ تحويلها مع الفقرة التي نصّت على " قلة شعور التّلاميذ بالاطمئنان الأسريّ بســبب انفصال الوالدين "، إلى مجال " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة ".

ـ المجال الخامس الأسرة والبيئة الاجتماعيّة

ـ اقتُرِح إضافة الفقرة " ضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المشاركة في المســابقات الكتابيّة " إلى مجال " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة ".

ـ المجال السّادس وســائل الإعــلام

ـ فقرة واحــدة اقترح تعديلها من " قلّة الاهتمــام الكافي من وســائل الإعلام باســتعمال اللّغة الفصيحة في برامجها " إلى " نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشــاهدها التّلاميذ إلى استعمال الكتابة الخاطئة ".

(٥) الصّورة النّهائيّة

بعد إجراء التّعديلات التي أشار إليها المحكّمون تمّ التّوصل إلى الصّورة النّهائيّة لاستبانة تحديد أسباب الضّعف الكتابيّ، فاشتملت على سبعة محاور، تكوّنت من ثمان وخمسين (٥٨) فقرة [١].

---

[١] انظر الملحق رقم (٦)، ص ٢٢٨.

و ـ الأساليب الإحصائيّة المعتمدة في الدّراسة [١].

للحصول على النّتائج الكميّة للدّراسة، تمّ استـعمال برنامج الرّزمة الإحصـائيّة (SPSS) في الحاسب الآلي؛ لإجراء التّحليلات الإحصائيّة، نلخصها على النّحو الآتي :

١ ـ النّسب المئويّـة، والمتوسّطات الحسـابيّـة (Mean Values) والانحرافات المعياريّـة (Stander Deviation) ، للإجابة عن أسئلة الدّراسة الرّئيسة.

٢ ـ تحليل التّباين الأحاديّ (One - way Analysis Anova)، للتّحقق من طبيعة الفروق في أسباب الضّعف في الكتابة لدى التّلاميذ. ٦٧٣٤٧٠

٣ ـ اختار " شيفيه " للمقارنات البعديّة المتعدّدة Multiple Range, Schffe (Procedure) لمعرفة اتجاه الفروق في بعض مجالات أسباب الضّعف في الكتابة.

٤ ـ اختبار الدّلالـة (مربع كاي) (chi -square test) ، للإجابة عن السّؤال الفرعيّ الأول، الذي يجيب عن نوع الأخطاء الإملائيّة وعلاقتها بمتغيّر الجنس.

٥ ـ معـامل ارتباط " بيرسون " (Pearson Correlation)، للإجـابة عن السّـؤال الفرعـيّ الثّانيّ، الذي يجيـب على العلاقة بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، ونوع الأخطـاء الإملائيّة وكمّها.

٦ ـ اختبار " ت " لمجوعتين مستقلّتين (T – test)، للإجابة عن الأسـئلة الفرعيّة الثّالث والرّابع والخامس.

٧ ـ معامل ارتباط " سـبيرمان " (Spearman's Correlation) ، وقـد اعتمدناه للتوصـّل إلـى العلاقة بين وجهـة نظر المعلمات والأداء الحقيقيّ للتّلاميذ في نوع الأخطاء الإملائيّة.

بعد أنْ عرضنا إجراءات تنفيد العمل الميدانيّ، وبيّنا فيه مجتمع الدّراسة، وعيّنتها، ومـنهج الدّراسة والأساليب الإحصائيّة التي اعتمدناها، وأدوات الدّراسة السّتة، وطريقة تطبيق كل أداة مـن هذه الأدوات، والصّورة المبدئيّة والنّهائيّة لها التي توصّلنا إليها بعد عرضـها علـى المحكّمـين، سنعرض في الفصل الأوّل من هذا الباب نتائج الدّراسـة الميدانيّة، ففي القسـم الأوّل منه سنتناول نتـائج تحليل بطاقة ملاحظـة أداء معلّمات المجال الأوّل في مدارس الحلقـة الأولى من التّعلـيم، التي اعتمدناها في الزّيارات الصّفية البالغ عددهـا إحدى وثلاثين (٣١) زيارة، أمّـا فـي القسم الثّاني، سنعرض نتائج أسئلة الدّراسة الأساسيّة، وفي القسم الأخير سنعرض نتائج الفرضيّات التـي توصّلت إليها الدّراسة الحالية.

---

[١] إخلاص عبد الحفيظ، **التّحليل الإحصائيّ**١٥٧، ٢٦٧ ؛ عماد الزّغلول، **الإحصاء التّربويّ**، ١٨٨،١٨٤.

الفصل الأوّل
نتائج العمل الميدانيّ وتحليلها

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدّراسة الميدانيّة، وما توصّلت إليها في تحديد مظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الكتابة، والكشف عن أسبابها في الولايات السّتة التّابعة لمحافظة مسقط العاصمة.

ونظرًا لأنّ المعلّم يتمتّع بمكانة هامّة في النّظام التّعليميّ، ويعدّ العنصر الأساسيّ والحيويّ، ولم يعد دوره مقتصرًا على التّلقين، بل تعدّاه إلى مهارات التّواصل والتّعلّم الذّاتيّ، والتّمكن من معرفة تقنيات التّعليم المختلفة، والتّمكّن في العديد من كفايات التّدريس اللاّزمة لمادته، وأنْ يكون لديه الاستعداد والرّغبة في التّعليم، لذا ارتأينا أنّه من الضّروريّ ملاحظة المعلّمات عن كثب، من خلال ممارساتهنّ في أثناء التّدريس.

وتتطلّب طبيعة الدّراسة تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة محاور، في المحور الأوّل نتناول نتائج الزّيارات الصّفيّة التي توصّلنا إليها بعد تحليل بطاقة ملاحظة أداء المعلّم، أمّا المحور الثّاني فنتناول فيه الإجابة عن أسئلة الدّراسة الخمسة، باتّساق مع أسئلة الإشكالية كما عُرِضَتْ في مقدّمة الدّراسة، والمحور الثّالث نبيّن فيه نتائج الفرضيّات التي اختُبِرَتْ في الدّراسة، متناولين متغيّرات الدّراسة الآتية : جنس التّلاميذ، ومستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، واللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ، والتحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة.

أولا ــ نتائج الزّيارات الصّفيّة

قمنا بزيارة المدارس في الفترة من ٣ فبراير ٢٠٠٨ إلى ١٦ مايو ٢٠٠٨، بهدف ملاحظة الأداء اللّغويّ والتّدريسيّ للمعلّمات، وقد اعتمدنا بطاقة الملاحظة التي صمّمت خصّيصًا لهذه الزّيارات، وقد تضمّنت بطاقة الملاحظة ستّة مجالات هي : " التّخطيط للدّرس "، و" تنفيذ الدّرس "، و" تقويم الدّرس "، و" مهارات التّدريس الخاصّة بالخطّ "، " ومهارات التّدريس الخاصّة بالإملاء "، ومهارات التّدريس الخاصّة بالتّعبير الكتابيّ ".

واطّلعنا على كراسات إعداد الدّروس، والجدير بالذّكر أنّ المعلّمات يقمن بالتّخطيط المتكامل لوحدة دراسيّة، تتضمّن مهارات اللّغة العربيّة جميعها، لذا فإنّنا كنّا نطّلع على الخطّة الموضوعة بأكملها، مع التّركيز على الأهداف الخاصّة بالمهارة التي قصدنا زيارة المعلّمة فيها، ولتسهيل مهمة الدّراسة، قمنا بتسجيل ملاحظاتنا على التّخطيط للدرس في استمارات خاصّة بكل مهارة من مهارات الكتابة؛ ونظرًا لأنّ مهارات التّدريس الخاصّة بالمجالات الآتية : التّخطيط للدّرس، وتنفيذ الدّرس، وتقويم الدّرس، مهارات مشتركة في حصص الخطّ والتّعبير والإملاء جميعها، قمنا باستخراج المتوسّط الحسابيّ لهذه المجالات في الحصص كلّها مجتمعة، والجدول الآتي يبيّن نتائج تلك الزّيارات :

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل بطاقة ملاحظة أداء معلّم المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

مهارات إعداد الدّرس		المتوسّط العام	الأهميّة النّسبيّة	الرّتبة
المجال الأوّل المهارات الخاصّة بتخطيط الدّرس				
١	يقوم بصياغة أهداف الدّرس صياغة سلوكيّة	٤,١	%٨٢	١
٢	يهتمّ بتنويع أهدافه (معرفيّة،مهاريّة،وجدانيّة)	٣,٢٦	%٦٥,٢	٢
٣	يحدّد الوسائل التّعليميّة المناسبة	٣,٠٣	%٦٠,٦	٣
٤	يحدّد وسائل التّقويم المناسبة	٢,٩٠	%٥٨	٤
٥	يخطّط للاستراتيجيّات التي يعتمدها في تنفيذ الدّرس	٢,٧٨	%٥٥,٦	٥
المتوسّط الكليّ		٣,٢١	%٦٤,٣	
المجال الثّاني المهارات الخاصّة بتنفيذ الدّرس				
٣	يربط فروع اللّغة العربيّة بعضها البعض	٣,٤٧	% ٦٩,٤	١
١	يوظّف التعلّم القبليّ المناسب	٣,٢٤	% ٦٤,٨	٢
٤	يلمّ المعلّم بمتطلبات المادة الدّراسيّة أكاديميًا	٢,٩٨	% ٥٩,٦	٣
١٠	يدير الصّفّ بالشّكل المناسب	٢,٩٥	% ٥٩	٤
٩	يكتب كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة	٢,٩٠	% ٥٨	٥
٥	يتحدّث بلغة سليمة مناسبة لمستوى التّلاميذ	٢,٨٢	% ٥٦,٤	٦
١١	يعتمد أساليب التّعزيز المحفــزة علي التّعلّم	٢,٨١	% ٥٦,٢	٧
٨	يوّظف الوسائل التّعليميّة توظيفًا هادفًا	٢,٧٥	% ٥٥	٨
٧	يراعي قدرات التّلاميذ عند توزيع الأنشطة	٢,٥٥	% ٥١	٩
١٢	يحسن توظيف استراتيجيّات التّدريس المتنوّعة	٢,٤٨	% ٤٩,٦	١٠
٢	يربط موضوع الدّرس بحياة التّلاميذ اليوميّة	٢,٢٨	% ٤٥,٦	١١
٦	يشجّع التّلاميذ على التّحدّث بلغة سليمة	٢,٢٦	% ٤٥,٢	١٢
المتوسّط الكليّ		٢,٧٧	%٥٥,٥	
المجال الثّالث المهارات الخاصّة بتقويم الدّرس				
١	يعتمد التّقويم التّكوينيّ	٣,٠٦	%٦١,٢	١
٣	يعالج الأخطاء الكتابيّة لدى التّلاميذ فرديًا وجماعيًا	٢,١٣	%٤٢,٦	٢
٢	يكشف الأخطاء الكتابيّة لدى التّلاميذ فرديًا وجماعيًا	٢,٠٦٣	%٤١,٢	٣
٤	يلفت انتباه التّلاميذ إلى الأخطاء الشّائعة	١,٤٩٦	%٢٩,٩	٤
المتوسّط الكليّ		٢,١٨٧	%٤٣,٧٤	

تابع الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل بطاقة ملاحظة أداء معلّم المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

		المتوسّط العام	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النّسبيّة	الرّتبة
المجال الرّابع : مهارات التّدريس الخاصّة بالخطّ					
١	يسير في تدريس الخطّ وفق الخطوات اللاّزمة	٣,٦٠	١,٠٧	%٧٢	١
٨	يرشد كل تلميذ على حدة	٣,٣٠	١,٠٦	%٦٦	٢
٩	يتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّط لها	٢,٩٠	٠,٨٨	%٥٨	٣
٦	يدرّب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة	٢,٩٠	١,١٠	%٥٨	٤
٢	يكتب النّموذج كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة	٢,٩٠	١,٣٧	%٥٨	٥
٧	يدرّب التّلاميذ على كتابة النّموذج مبتدئًا من السّطر الأخير لكرّاسة الخطّ	٢,٩٠	١,٣٧	%٥٨	٥
٤	يُعَدُّ القدوة الصّالحة في محاكاة خطّه	٢,٧٠	٠,٩٥	%٥٤	٦
٥	يعوّد التّلاميذ الجلسة السّليمة في أثناء الكتابة	٢,٢٠	١,٦٢	%٤٤	٧
٣	يناقش التّلاميذ في معنى النّموذج الذي كتبه	١,٦٠	١,٣٥	%٣٢	٨
	المتوسّط الكليّ	٢,٧٧		%٥٥,٥	

تابع الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل بطاقة ملاحظة أداء معلّم المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

		المتوسّط العام	الانحراف المعياري	الأهميّة النّسبيّة	الرّتبة
المجال الخامس مهارات التّدريس الخاصّة بالإملاء					
٧	يتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّط لها	٣,١٨	٠,٨٧	٦٣,٦ %	١
٢	يدرّب على أساليب تدريس الإملاء بأنواعها المتعدّدة.	٢,٦٤	٠,٦٧	%٥٢,٨	٢
٥	يقف في مكان بارز أمام التّلاميذ	٢,١٨	٠,٤٠	٤٣,٦ %	٣
٦	يراعي سلامة الأداء في أثناء تملية النّص	٢,١٨	٠,٦٠	٤٣,٦ %	٤
٤	يراعي الجلسة الصّحيحة للتّلاميذ	١,٨٢	٠,٤٠	٣٦,٤ %	٥
٣	يدرب التّلاميذ على كتابة الكلمات الصّعبة الواردة في القطعة الإملائيّة	١,٨٢	٠,٧٥	٣٦,٤ %	٦
١	يدرّب التّلاميذ على كتابة الكلمات وفق قواعد الإملاء	١,٦٤	١,١٢	٣٢,٨ %	٧
المجال السّادس مهارات التّدريس الخاصّة بالتّعبير الكتابيّ					
٢	يتحدّث عن الموضوع شفويًّا	٣,٢٠	٠,٩٢	٦٤ %	١
١	يستثير دافعية التّلاميذ لموضوع التّعبير	٣,٠٠	٠,٨٧	%٦٠	٢
٥	يتيح الفرصة للتّلاميذ ليعبّروا عن أفكارهم بحريّة	٢,٦٠	٠,٨٤	٥٢ %	٣
٣	يكسب التّلاميذ القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني	٢,٦٠	١,٠٧	٥٢ %	٤
٤	يتيح الفرصة للتّلاميذ لاستعمال الأنماط اللّغويّة الّتي درسوها في كتاباتهم	٢,٢٠	١,١٤	٤٤ %	٥
١٠	يتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّط لها	٢,١٠	٠,٣٢	٤٢ %	٦
٦	يكسب التّلاميذ القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها	١,٩٠	١,٢٠	٣٨ %	٧
٧	يدوّن الأفكار الجيّدة على اللّوح	١,٤٠	١,٢٦	٢٨ %	٨
٩	يدرّب على استعمال علامات التّرقيم	١,٣٠	٠,٦٧	٢٦ %	٩
٨	يمنح التّلاميذ الفرصة لكتابة الموضوع بأنفسهم في الصّف	١,٣٠	٠,٦٧	٢٦ %	٩

أ ــ نتائج المهارات الخاصّة بتخطيط دروس الخطّ والإملاء والتّعبير

يتبيّن من تحليل نتائج الملاحظة في الجدول السّابق حصول مهارات التّخطيط للدّرس على متوسّط كليّ قدره (٣,٢١)، بنسبة مئويّة قدرها (٦٤,٢%)، وتُعْتَبَرُ هذه النّسبة دون المستوى المطلوب الذي حدّدته الدّراسة (٧٠%)، وحصلت مهارة : " يقوم بصياغة أهداف الدّرس صياغة سلوكيّة "، على أعلى نسبة مئويّة قدرها (٨٢%)، وهذه النّسبة تدلّ على ارتفاع أداء المعلّمات في هذه المهارة، أمّا المهارات الأربعة الباقيّة، فقد حصلت على نسب مئويّة منخفضة.

ب ــ نتائج المهارات الخاصّة بتنفيذ دروس الخطّ والإملاء والتّعبير

وقد تضمّنت مرحلة تنفيذ الدّرس اثنتي عشرة مهارة، والجدول رقم (٦) يبيّن التّرتيب التّنازلي للنّسب المئويّة لمهارات تنفيذ الدّرس، وقد حصلت جميع المهارات على متوسّطات منخفضة، وباستقراء الجدول نلاحظ أنّ جميع المجالات حصلت على متوسّط كليٍّ قدره (٢,٧٧) بنسبة مئويّة قدرها (٥٥,٥%). وفي ما يأتي تفصيل ذلك :

١ ــ حصلت المهارة التي نصّت على : " يربط فروع اللّغة العربية بعضها ببعض " على أعلى متوسّط حسابي قدره (٣,٤٧)، بنسبة مئويّة (٦٩,٤%).

٢ ــ قد حصلت المهارة التي نصّت على " يوظّف التّعلّم القبلي المناسب " على المرتبة الثّانيّة بمتوسّط حسابيّ قدرة (٣,٢٤) ونسبة مئويّة بلغت (٦٤,٨%).

٣ ــ بلغ المتوسّط الحسابي للمهارة " يلّم المعلّم بمتطلّبات المادة الدّراسيّة أكاديميًّا " (٢,٩٨)، بنسبة مئويّة قدرها (٥٩,٦)، وترتبط هذه المهارة بالمهارتين " يكتب كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة " التي بلغ المتوسّط الحسابيّ لها (٢,٩)، بنسبة مئويّة قدرها (٥٨%)، والمهارة " يتحدّث بلّغة سليمة مناسبة لمستوى التّلاميذ "، التي حصلت على متوسّط حسابيّ قدره (٢,٨٢)، وبنسبة مئويّة قدرها (٥٦,٤)، وتدلّ هذه المتوسّطات جميعها على مدى ضعف مستوى المعلّمات في الكفاية اللّغويّة.

٤ ــ أمّا المهارات السّتة الأخيرة فقد بلغ المتوسّط الحسابيّ لها بين (٢,٨١ ــ ٢,٢٦) بنسبة مئويّة تراوحت بين (٥٦,٢% ــ ٤٥,٢%).

ج ــ نتائج المهارات الخاصّة بتقويم دروس الخطّ والإملاء والتّعبير

نجد أنّ جميع المهارات الخاصّة بمجال تقويم الدّرس حصلت على متوسّطات حسابيّة منخفضة، فحصلت المهارة التي نصّت على " يعتمد التّقويم التّكوينيّ " على أعلى متوسّط حسابيّ وهو (٣,٠٦)، بنسبة مئويّة تساوي (٦١,٢%)، بينما حصلت المهارة التي نصّت على " يلفت انتباه التّلاميذ إلى الأخطاء الشّائعة " على أقلّ متوسّط حسابيّ بلغ قدره (١,٤٩)، بنسبة مئويّة قدرها (٢٩,٩٢%).

أمّا فيما يخصّ طـرق التّصحيح المتّبعة في الإملاء فلاحظنـا أنّ معلّمة واحدة اتّبعـت أسلوب تصحيح الكرّاسات أمام التّلاميذ ، وهذا العدد يساوي (٩%) من المعلّمات [١].

د ـ نتائج مهارات التّدريس الخاصّة بمجال تدريس الخطّ العربيّ

حصل المتوسّط الكليّ لمهارات مجال تدريس الخطّ (٢,٧٧)، بنسـبة مئويّـة قـدرها (٥٥,٥%)، وبالنّظر إلى الجدول السّابق، يتبيّن لنا أنّ أعلى نسـبة كانت للمهارة التي نصّـت على" يسير في تدريس الخطّ وفق الخطوات اللاّزمة "، وقد بلغـت (٧٢%). أمّـا المهـارات الأخرى فإنّها حصلت على نسب تراوحت بين (٦٦ % ـ ٣٢%). وفي ما يأتي تفصيل بذلك :

١ ـ المهارة التي نصّت على " يرشد كلّ تلميذ على حدة " حصلت على متوسّط حسابيّ قدره (٣,٣٠) بنسبة مئويّة قدرها (٦٦%)، وجاءت في المرتبة الثّانيّة.

٢ ـ جاءت في المرتبة الثّالثة المهارة : " يتمـكّن المعلّم من تحقيق الأهداف التي خطّـط لها وقد حصلت على انحراف معياري قدره (٠,٨٨)، وبنسبة مئويّة قدرها (٥٨%).

٣ ـ وجاءت في المرتبة الرّابعة " يدرّب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّـحيحة " ، بمتوسّـط حسابيّ قدره (٢,٩)، وبانحراف معياري قدره (١,١٠) بنسبة مئويّة قدرها (٥٨%).

٤ ـ وجاءت في المرتبة الخامسـة المهارتان " يكتب النّمـوذج كـتابة خاليـة من الأخطـاء الإملائيّة " و "يدّرب التّلاميذ على كتابة النّموذج مبتدئًا من السّطر الأخير لكرّاسة الخطّ "، فقد حصلتا على انحراف معياري قدره (١,٣٧)، وبنسبة مئويّة قدرها (٥٨%).

٥ ـ أمّا المهارة " " يُعَدّ القدوة الصّالحة في محاكاة خطّه "، فقد جاءت في المرتبة السّادسة وقد حصلت على متوسّط حسابيّ قدره(٢,٧٠)، وبنسبة مئويّة قدرها (٥٤%).

٦ ـ وقد حصـلت المهارة " يعوّد التّلاميذ على الجلسة الصّـحيحة في أثناء الكـتابة " علـى متوسّط حسابيّ قدره (٢,٢) بنسبة مئويّة قدرها (٤٤%)، وجاءت في المرتبة السّابعة.

٧ ـ أمّا المهارة " يناقش التّلاميذ في معنى النّـموذج الذي كتبه " فقد جاءت في آخر القائمـة، وحصلت على متوسّط حسابيّ قدره (١,٦) بنسبة مئويّـة قدرها (٣٢ %).

هـ ـ نتائج مهارات التّدريس الخاصّة بمجال تدريس الإملاء

بالنّظر إلى الجدول السّابق نلاحظ أنّ المهارات جميعها حصلت على معدّلات أقلّ مِنَ المعدّل المحدّد في الدّراسة، وكان أعلى متوسّط حسابيّ لها (٣,١٨)، حصلت عليه الفقـرة " يتمكّن من تحقيق الأهداف " ، بنسبة مئويّة قدرها (٦٣,٦%)، أمّـا أقـلّ متوسّـط فقـد حصـلت عليه الفقرة " يدرّب التّلاميذ على كتابة الكلمات وفق قواعد الإملاء "، وقد حصلت على متوسّط حسابيّ قدره (١,٦٤)، بنسبة مئويّة (٣٢,٨%). أمّا بقيّة النّتائج فكانت كالآتي :

١ ـ مهارة " يدّرب على أساليب تدريس الإملاء بأنواعها المتعدّدة " جاءت في المرتبة الثّانيـة، وحصلت على متوسّط حسابيّ قدره (٢,٦٤) ، بنسبة مئويّة قدرها (٥٢,٨%).

---

[١] انظر الملحق رقم (١) ص ٢١٨.

٢ ــ جاءت المهارة التي تنصّ على " يقف في مكــان بارز أمام التّلاميذ " في المرتبة الثّالثــة، وحصلت على انحراف معياريّ قدر (٠,٤٠) ، بنسبة مئويّة قدرها (٤٣,٦ %).

٣ ــ المهارة " يراعي سلامة الأداء في أثناء تملية النّص " جاءت في المرتبة الرّابعة، وحصلت على انحراف معياريّ قدره (٠,٦٠) ، بنسبة مئويّة قدرها (٤٣,٦ %).

٤ ــ جاءت المهارة " يراعي الجلسة الصّحيحة للتّلاميذ " في المرتبة الخامســة، وحصــلت على انحراف معياري قدره (٠,٤٠) ، بنسبة مئويّة قدرها (٣٦,٤ %).

٥ ــ جاءت المهارة " يدرب التّلاميذ على كتابة الكلمات الصّعبة الواردة في القطعة الإملائيّة " في المرتبة السّادسة، وحصلت على انحراف معياري قدره (٠,٧٥) ، بنسبة مئويّة (٣٦,٤ %).

و ــ نتائج مهارات التّدريس الخاصّة بمجال تعليم التّعبير الكتابيّ

اشتمل هذا المجال على عشرة (١٠) مهارات، يتّبعها معلّم اللّغة العربيّــة عادة في حــصّــة التّعبير الكتابيّ، ونلاحظ من الجدول رقم (٦) أنّ أداء أفراد العيّنة في تعليم التّعبير كان منخفــضًا، فقد حصلت المهارة : " يتحدّث عن الموضوع شفويًّا " على أعلى متوسّط حسابيّ قــدره (٣,٢٠) بنسبة مئويّة قدرها (٦٤ %)، وحصلت المهارة " يمنح التّلاميذ الفرصة لكتابة الموضوع بأنفسهم في الصّفّ " على أقل متوســط حسابيّ وقدره (١,٣)، وبنسبة مئويّة قدرها (٢٦ %) وفي ما يأتي تفصيل بالنّتائج :

١ ــ حصلت المهارة " يستثير دافعيّة التّلاميذ لموضوع التّعبير " على المرتبة الثّانيّة، بمتوسّــط حسابيّ قدره (٣,٠٠) ونسبة مئويّة قدرها (٦٠ %).

٢ ــ حصلت المهارة " يتيح الفرصة للتّلاميذ ليعبّروا عن أفكارهم بحريّة " على متوسّط حســابيّ قدره (٢,٦) وبانحراف معياريّ قدرة (١,٠٧)، وجاءت في المــرتبة الثّالثة، أمّــا المــهارة " يُكسب التّلاميذ القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني" فقد جاءت في المرتبة الرّابعــة، بعد حصولها على متوسّط حسابي قدره (٢,٦) وبانحراف معياريّ قدرة (١,١٤).

٣ ــ أمّا المهارات السّتّة الباقية فقد حصلت على متوسّطات تتراوح بين (٢,٢٠ ــ ١,٣٠) ونسبة مئويّة بين (٤٤ % ــ ٢٦ %).

ثانيًا ــ نتائج الدّراسة الخاصّة بالأسئلة الرّئيسة

تكوّنت أسئلة الدّراسة من خمسة أسئلة رئيسة، نعرضها في ما يأتي :

١ ــ ما العيوب الخطّيّة الشّائعة في كتابة تلاميذ الحلقة الأولى مِنَ التّعليم الأساسيّ ؟

٢ ــ ما أهم مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى مِنَ التّعليم الأســاسيّ مِنْ وجهة نظر معلّمة المجال الأوّل ؟

٣ ــ ما نسبة شيوع كل خطأ من الأخطــاء الإملائيّــة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليــم الأساسيّ ؟

٤ ــ ما أهم مظــاهر الضّــعف في التّعبيــر الكتابــيّ لدى تلامــيذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

٥ ــ ما أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة من وجهة نظر أولياء الأمور، والمشرفات التّربويات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُول، ومعلمات المجال الأوّل ؟

أ ــ نتائج السّؤال الرّئيسي الأوّل (النّتائج الخاصّة بالعيوب الخطّيّة)

تناول السّؤال الأوّل ما يأتي : ما العيوب الخطّيّة الشّائعة في كتابة تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، قمنا باختبار التّلاميذ في الكتابة بخطّ النّسخ، وأظهرت الدّراسة وجود سبعة وعشرين (٢٧) عيبًا من العيوب الخطّيّة في كتابة التّلاميذ، تتفاوت في درجة شيوعها بين التّلاميذ والتّلميذات، فبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا (٨٣,٦%)، وظهرت في مهارة " رسم الحروف التي تنزلق أعقابها أسفل السّطر " ، فيما بلغت نسبة الخطأ الأقل شيوعًا (١١,٧ %) في مهارة " وضع النّقط في غير مكانها الصّحيح "، ويمكن تقسيم أخطاء التّلاميذ من حيث شيوعها إلى ثلاثة أقسام :

١ ــ العيوب الخطّيّة الشّائعة التي ظهرت بدرجة كبيرة

وهي العيوب التي تزيد نسبة ظهورها في كتابات التّلاميذ عن (٣٠%) وعددها سبعة عشر(١٧) عيبًا، نوردها في ما يأتي مع بيان الحروف التي ظهرت فيها هذه العيوب :

(١) " الحروف التي تنزلق أعقابها أسفل السّطر"، بلغت نسبة الخطأ في رسمها (٨٣,٦%)، وقد ظهر هذا العيب في كتابة الحروف الآتية :

ــ الحروف التي ينزل جزء منها عن خطّ القاعدة بمقدار نقطتين وهي : (ر، ض، ق، ن،ل، ـــهـ، و، ي، ى).

ــ الحروف التي ينزل جزء منها عن خطّ القاعدة بمقدار أربع نقط : (ج، ع، م)، ولوحظ أنّ بعض التّلاميذ ينزلون بعض الحروف أكثر ممّا يلزم ومن هذه الحروف : (ج،ع)، وآخرين ينزلون الحروف التي لا تستوجب النّزول مثل : (ب، ت).

(٢) " تفريغ رأس الحروف المطموسة " : وقد احتلّ هذا العيب المركز الثّاني بين العيوب الخطّيّة الشّائعة، وقد بلغت نسبة الخطأ فيه (٨٣,٢ %)، وظهر العيب في كتابة حرف " العين "عندما يُرْسَمُ في وسط الكلمة أو في نهايتها (ـعـ، ـع).

(٣) "رسم الحرف بالنّسبة لموقعه من الكلمة " : وقد حصل على نسبة مئويّة قدرها (٧٤,٨%)، وظهر في الحروف الآتية : (ج، ح، ق، ك، ل، م، هـ ، ع)، وقد لوحظ أنّ هذا العيب يظهر بشكل كبير في رسم حرف الميم، في جميع أوضاعه في الكلمة.

(٤) " كتابة التّاء المربوطة، والهاء المربوطة " بطريقة غير صحيحة، وقد بلغت نسبة الخطأ لدى التّلاميذ (٦٦,٣ %)، وقد لوحظ هذا العيب أثناء التّصحيح بدرجة لافتة للنّظر؛ لذلك قمنا بإضافته إلى جدول العيوب الخطّيّة فيما بعد.

(٥) " كتابة حروف الإطباق (ص، ض، ط، ظ) بطريقة غير صحيحة " ، وقد ظهر هذا العيب في أثناء التّصحيح بدرجة لافتة للنّظر، وقد بلغت نسبة خطأ التّلاميذ فيه (٦١,٤%).

(٦) "حذف جزء من الحرف " : وقد ظهر هذا العيب بنسبة (٥١,٧%) في الحروف الآتية : (الحاء، والهمزة، وحرف المدّ) ، فالتّلاميذ يكتبون الحاء (حـ) بطريقة تشبه رمز الزاوية (<) ، كما أنّهم يحذفون رمز الهمزة (ء) عند كتابة همزة القطع، ورمز المدّ (~) عند كتابة الهمزة الممدودة، بحيث لا يمكن التّمييز بين همزة القطع والوصل والمدّ.

(٧) " اتّخاذ الحرف شكل حرف آخر " : وقد ظهر هذا العيب بنسبة (٤٧,٣ %)، ومن الحروف التي أخطأ التّلاميذ في كتابتها : الهمزة إذ يخلط التّلاميذ في الكتابة بين رمز الهمزة (ء) ورمز الكاف (ـك)، كما أخطأ عدد كبير منهم التّمييز في كتابة كل حرفين من الحروف الآتيّة : (و، ر)، و (د، ر)، و (ن، ت)، و (ف، ق)، و (حـ، ـعـ)، و(عـ، كـ)، و (ك، ل)، وقد ارتفعت نسبة الخلط بين الحرفين (ط، ص) فالتّلاميذ يكتبون الجزء الأوّل من حرف الطّاء، الذي يشبه رأس الصّاد، ثمّ يضعون ألفًا قصيرة على الجزء الأوّل عند البداية، فتظهر كأنّها سنّ الصّاد هكذا (صـ) .

(٨) "حذف سنّ حرف لا يستقيم إلاّ بها " : ظهر هذا العيب في أوراق أفراد العيّنة، في الحروف (س، ص، ض، ب، ت)، وقد ظهر في حرف " السّين " في جميع أوضاعه : في بداية الكلمة، ووسطها، ونهايتها، ووصلت النّسبة المئويّة لهذا العيب (٣٩,٦%).

(٩) " الوصل بألف التّعريف "، وظهر هذا العيب في وصل الحروف الآتيّة : (الميم، والهمزة، والحاء) بأل التّعريف، وبلغت نسبة ظهوره (٣٧,٢ %).

(١٠) " إضافة نقط لحروف غير منقوطة " : وظهر هذا العيب في الألف المقصورة (ى) ، والهاء المربوطة بشكليها (ـه، ه)، وبلغت نسبة هذا العيب لدى التّلاميذ(٣٦,٩ %).

(١١) تبيّن من تحليل أوراق العيّنة أنّ نسبة (٣٤,٩ %) من التّلاميذ لم يراع الالتزام بنسق موحّد في كتابة الكلمات، من حيث الصّغر والكبر.

(١٢) " الكتابة بخطّ كبير جدًا ": الملفت للنّظر أنّ عددًا كبيرًا من التّلاميذ يكتبون بخطّ ،أكبر من الخطّ المعتاد الذي يكتبونه في هذه السّن، وقد ظهر هذا العيب بنسبة (٣٤,٢%).

(١٣) " إغفال ترك مسافة بين كلمة وأخرى "، وكانت نسبة شيوع هذا العيب (٣٣,٢ %).

(١٤) " خطأ في عدد النّقط فوق الحرف أو تحته، بالزّيادة أو النّقصان "، وظهر هذا العيب بنسبة (٣٢,٢ %)، في مختلف الحروف المنقوطة بنسب متفاوتة، والغريب أنّ بعض التّلاميذ يضعون النّقطتين فوق الحرف هكذا (:) .

(١٥) بلغت نسبة التّلاميذ في " إغفال وضع النّقطة في نهاية الفقرة " (٣١,٥ %)، ولم نغفل هذا العيب؛ لأنّ التّلاميذ كانوا ينسخون من نصّ مكتوب أمامهم.

(١٦) " حذف جزء من الكلمة "، وقد ظهر هذا العيب بنسبة (٣٠,٩ %) من أوراق التّلاميذ.

(١٧) " إضـــافة سنّ إلى حرف لا يحتاج إليها " : ظهر هذا العيب في الحروف (س، ش، ص، ض، والألف المقصـــورة، والياء المتطرّفة) بنســـبة (٣٠,٢ %) ، ولوحظ ارتفـــاع هذه النّسبة بصورة خاصّة في كتابة الألف المقصورة، والياء المتطـــرّفة أكثر من غيرها من الحروف، فمعظم التّلاميذ يزيدون سنّ قبل الحرف الأخير في كلمات مثل : (القربى،على، بُنَيّ)، ويكتبونها هكذا : (القربى ، على ، بُنَيّ)، وقد لاحظنـــا أنّ ذلك يظهر في كتابة معظم المعلّمات.

٢ ــ **العيوب الخطّيّة التي ظهرت بدرجة متوسّطة**

أمّا القسم الثّاني فهي العيوب متوسّـــطة الشّيوع، وهي التي تراوحت نسبة شـــيوعها بين (٢٠% ــ ٣٠%)، وبلغ عددها عشرة (١٠)، هي :

(١) " ترك فراغ أو أكثر بين حروف الكلمة " : وقد ظـــهر هذا العيب بنســـبة (٢٩,٩ %).

(٢) " كتابة الحروف المتوسّطة ذات الأشكّال المتشـــابهة " : ظهر هذا العيب في حرفي القاف والعين في وسط الكلمة، وبلغت النّسبة المئويّة لهذا العيب في كتابة التّلاميذ (٢٧,٩%).

(٣) " إطالة تعريقة الحرف" : ومن الحروف التي يشيع فيها هذا الخطأ :(حـــ، خـــ، ـــهـــ ، تـــ، بـــ، ثـــ)، وقد بلغت النّسبة المئويّة للخطأ (٢٦,٨%).

(٤) " طمس رأس الحروف المفرغة (المفتوحة) " : من الحروف التي شـــاع فيها هذا العيب : (ط، ف، ق، و)، وبلغت النّسبة المئويّة لهذا العيب في كتابة التّلاميذ (٢٤,٢ %).

(٥) " وَصْل (د، ذ، ر، ز) بما قبلها " ،وظهر هذا العيب في حرفي (الرّاء،والزّاي)، وقد بلغت نسبة هذا العيب (٢٣,٨ %).

(٦) " إغفال مراعاة البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة "، وبلغت نسبة الشّـــيوع (٢٣,٥ %).

(٧) " إغفال وضع النّقط فوق الحرف أو تحته " ، وقد وصلت النّسبة المئويّة لشيوع هذا العيب (٢٢,١ %).

(٨) " التّداخل بين حـــروف الكـــلمة الواحدة " : وقد ظهـــر هذا العيب بنسبة (٢١,٨ %)، أمّا التّداخل بين حروف كلمة وكلمة أخرى " : فقد ظهر في (٢٠,٥ %) من أفراد العيّنة.

(٩) " انفراج رأس الحرف أو فرطحته "، وظـــهر هذا العيب بنســـبة (٢٠,١ %) في الحروف الآتية : (ح، خ، ج).

٣ ــ **العيوب الخطّيّة ظهرت بدرجة مقبولة**

أمّا القسم الأخير فهي الأخطاء المقبولة وهي التي تقل نسبة شـــيوعها عـــن (٢٠%)، وبلغ عددها ثلاثة (٣)، وقد وظهرت في : " الخلط بين حرفين متشـــابهين "، وتكبيـــر حجـــم الحرف بشكل معيب "، و" وضع النّقاط في غير مكانها الصّحيح ". والجدول رقم (٧)، يبـــيّن التّرتيب التّنازلي للعيوب الخطّيّة في كتابة التّلاميذ، ونسبة شيوع كل عيب.

جدول رقم (٧)

التّرتيب التّنازليّ للعيوب الخطّيّة في كتابة تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ

م	العيوب الخطّيّة	نسبة الخطأ
١	رسم الحروف التي تنزلق أعقابها أسفل السّطر	%٨٣,٦
٢	تفريغ رأس الحروف المطموسة	% ٨٣,٢
٣	رسم الحرف بالنّسبة لموقعه من الكلمة	% ٧٤,٨
٤	كتابة التّاء المربوطة والهاء المربوطة بطريقة غير صحيحة	% ٦٦,٣
٥	كتابة حروف الإطباق (ص، ض، ط، ظ) بطريقة غير صحيحة	% ٦١,٤
٦	حذف جزء من الحرف	% ٥١,٧
٧	اتّخاذ الحرف شكل حرف آخر	% ٤٧,٣
٨	حذف سنّ حرف لا يستقيم إلاّ بها	% ٣٩,٦
٩	الوصل بألف التّعريف	% ٣٧,٢
١٠	إضافة نقط لحروف غير منقوطة	% ٣٦,٩
١١	إغفال مراعاة الالتزام بنسق موحّد في الكلمات من حيث الصّغر والكبر	% ٣٤,٩
١٢	الكتابة بخطّ كبير جدًا	% ٣٤,٢
١٣	إغفال ترك مسافة بين كلمة وأخرى	% ٣٣,٢
١٤	خطأ في عدد النّقط فوق الحرف أو تحته، بالزّيادة أو النّقصان	% ٣٢,٢
١٥	إغفال وضع النّقطة في نهاية الفقرة	% ٣١,٥
١٦	حذف جزء من الكلمة	% ٣٠,٩
١٧	إضافة سنّ إلى حرف لا يحتاج إليها	% ٣٠,٢
١٨	ترك فراغ أو أكثر بين حروف الكلمة	% ٢٩,٩
١٩	كتابة الحروف المتوسّطة ذات الأشكال المتشابهة	% ٢٧,٩
٢٠	إطالة تعريقة الحرف	% ٢٦,٨
٢١	طمس رأس الحروف المفرغة (المفتوحة)	% ٢٤,٢
٢٢	وصل (د، ذ، ر، ز) بما قبلها	% ٢٣,٨
٢٣	إغفال مراعاة البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة	% ٢٣,٥
٢٤	إغفال وضع النّقط فوق الحرف أو تحته	% ٢٢,١
٢٥	التّداخل بين حروف الكلمة الواحدة	%٢١,٨
٢٦	التّداخل بين حروف كلمة وكلمة أخرى	% ٢٠,٥
٢٧	انفراج رأس الحرف أو فرطحته	% ٢٠,١
٢٨	الخلط بين حرفين متشابهين	% ١٨,٨
٢٩	تكبير الحرف بشكل معيب	% ١٦,٤
٣٠	وضع النّقط في غير مكانها الصحيح	% ١١,٧

ب ــ نتائج السّؤال الثّاني

نصّ السّؤال الثّاني على ما يأتي : ما أهم مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تّلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل ؟

وللإجابة عن هذا السّؤال قمنا باستخراج النّسبة المئويّة للأخطاء الإملائيّة من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل، فهنّ يريْن أنّ جميع القضايا الإملائيّة الثّلاث والعشرين (٢٣) موضع الدّراسة، يخطأ التّلاميذ في كتابتها بدرجة كبيرة، تتجاوز كثيرًا المعيار المعتمد للخطأ الشّائع الذي حدّدته الدّراسة الحاليّة (٢٠%)، وقد بلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا (٨٠%) في كتابة " الألف الفارقة " و " حروف تكتب ولا تنطق "، بينما بلغت نسبة الخطأ الأقل شيوعًا (٤١%) وظهرت في كتابة " اللّام القمريّة " والجدول رقم (٨) يبيّن نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ من وجهة نظر المعلّمات، وأداؤهم الحقيقيّ الذي حصلنا عليه من نتائج الاختبار.

وباستقراء الجدول نجد أنّ أخطاء التّلاميذ الإملائيّة تراوحت بين (٩٩% ــ ٢٦,٢%)، كما ظهرت في نتائج اختبار الإملاء، بينما تراوحت بين (٨٠% ــ ٤١%) من وجهة نظر المعلّمات، ويمكن تقسيم أخطاء التّلاميذ من وجهة نظر المعلّمات حسب التّرتيب التّنازلي كالآتي :

١ ــ الأخطاء الإملائيّة التي حصلت على نسبة مئويّة قدرها (٨٠%)، وجاءت في أعلى القائمة، هي : " الألف الفارقة "، و " الحروف التي تكتب ولا تنطق ".

٢ ــ الأخطاء التي حصلت على نسبة مئويّة تتراوح بين (٧٩ ــ ٧٠) هي : حروف تُنْطَقُ ولا تُكْتَبُ، وحذف حرف العلّة من المضارع والأمر المجزومين ،وهمزة الوصل.

٣ ــ الأخطاء التي حصلت على نسبة مئويّة تتراوح بين (٦٩% ــ ٦٠%) وهي : الهمزة وسط الكلمة، والتّمييز بين التّاء المربوطة والهاء المربوطة، والحروف المضعّفة، وحذف النّون من جمع المذكّر السّالم، والهمزة الممدودة، والهمزة في آخر الكلمة، والتّاء المفتوحة، والألف القائمة، والتّنوين، واللاّم الشّمسيّة، والمدّ، والألف المقصورة، والتّاء المربوطة.

٤ ــ الأخطاء التي حصلت على نسبة مئويّة تتراوح بين (٥٩% ــ ٥٠%) وهي : همزة القطع والتّمييز بين الحروف المتشابهة في النّطق، والتّمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة.

٥ ــ أمّا الخطأ في كتابة " اللاّم القمرية " فقد حصل على أقلّ نسبة قدرها (٤١%) .

وللتّحقق من طبيعة العلاقة بين وجهة نظر المعلمات، والأداء الحقيقيّ للتّلاميذ في نوع الأخطاء الإملائيّة، تمّ استخراج معامل ارتباط " سبيرمان" ، وقد بلغت قيمة الارتباط (٠,٦٤٦)، وهذه النّتيجة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، وتشير إلى وجود علاقة بين تقدير المعلمات وأداء التّلاميذ، وهذا يدّل على أنّ معلّمات المجال الأوّل على علم بالضّعف الذي يعاني منه تلاميذ وتلميذات الصّف الرّابع الأساسيّ، ويبدو أنّهنّ عاجزات عن إيجاد حلّ لذلك.

جدول رقم (٨)

المقارنة بين الأخطاء الإملائيّة لدى التّلاميذ من وجهة نظر المعلّمات، والأداء الحقيقيّ للتّلاميذ في نوع الأخطاء الإملائيّة

م	المهارة	الأخطاء من وجهة نظر المعلمات		الأخطاء التي توصّلت إليها الدّراسة	
		النسبة المئويّة للخطأ	الرّتبة	النّسبة المئويّة للخطأ	الرّتبة
١	همزة الوصل	٧١ %	٥	%٩٩	١
٢	الحروف المضّعفة	٦٧,٥ %	٧	%٩٤,٦	٢
٣	حذف العلّة من المضارع المجزوم	٧٥,٥ %	٣	%٩٠,٦	٣
٤	الألف الفارقة	٨٠ %	١	%٨٨,٣	٤
٥	حروف تكتب ولا تنطق	%٨٠	١	%٨٨,٣	٤
٦	الهمزة في آخر الكلمة	%٦٦	٩	%٨٨,٢	٥
٧	التّمييز بين الحروف المتشابهة نطقًا	%٥٤	١٤	%٨٧,٩	٦
٨	حذف حرف العلّة من فعل الأمر	٧٢,٢ %	٤	%٨٤,٦	٧
٩	الهمزة الممدودة	٦٧ %	٨	%٧٩,٥	٨
١٠	الهمزة في وسط الكلمة (المتوسّطة)	٦٩ %	٦	%٧٧,٦	٩
١١	الألف المقصورة	٦٢ %	١٢	%٧٧,٥	١٠
١٢	الألف القائمة (الطّويلة)	٦٥ %	١٠	%٦٥,٤	١١
١٣	حذف نون المذكّر السّالم المضاف	٦٧ %	٨	% ٧٠,٥	١٢
١٤	التّنوين	٦٤ %	١١	% ٦٨,٤	١٣
١٥	التّاء المربوطة	٦٠ %	١٣	%٦٣,٤	١٤
١٦	حروف تنطق ولا تكتب	٧٧,٥ %	٢	%٥٢,٣	١٥
١٧	التّاء المفتوحة	٦٥ %	١٠	%٤٥,٣	١٦
١٨	همزة القطع	٥٤ %	١٤	% ٤٣	١٧
١٩	التّمييز بين الهاء والتّاء المربوطتين	٦٩ %	٦	%٣٨,٩	١٨
٢٠	المدّ	٦٢ %	١٢	%٣٥,٦	١٩
٢١	التّمييز بين الحروف المتشابهة كتابة	٥٠ %	١٥	%٣٣,٢	٢٠
٢٢	اللاّم الشّمسيّة	٦٤ %	١١	%٣٢,٦	٢١
٢٣	اللاّم القمريّة	٤١ %	١٦	%٢٦,٢	٢٢

ج ـ نتائج السّؤال الثّالث

تناول السّؤال الثّالث : ما نسبة شيوع كل خطأ من الأخطاء الإملائيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟ وللإجابة عن هذا السّؤال نعرض النّتائج العامّة التي توصّلنا إليها، ثمّ سنتناول الأخطاء الإملائيّة في المهارات الإملائيّة.

النّتائج العامّة

١ ـ إنّ أعلى درجة في الإملاء وصلت (٨٨ %)، وقد حصل عليها تلميذٌ واحدٌ فقط، أمّا عدد التّلاميذ الذين حصلوا على درجات من (٨٠% ـ ٨٧%)، فلم يتجاوز اثني عشر (١٢) تلميذاً وتلميذة، وهذا الرّقم يساوي (٤%) تقريبًا من أفراد العيّنة.

٢ ـ بلغ عدد التّلاميذ الذين عجزوا تمامًا عن الكتابة، والذين لم يكتبوا أيّة كلمة صحيحة، واحدًا وخمسين (٥١) تلميذاً وتلميذة، بنسبة قدرها (١٧%) من عدد أفراد العيّنة، وهذه النّتيجة غير مرضية تمامًا.

٣ ـ إنّ مئة وخمسة وثلاثين (١٣٥) تلميذاً وتلميذة، أي ما نسبته (٤٥,٣%) من أفراد العيّنة، لا يميّزون بين الحركات القصيرة (الضّمة، والفتحة، والكسرة) والحركات الطّويلة (المدّ بالواو، والمدّ بالألف، والمدّ بالياء)، فيكتبون الكلمات الآتية : (لكنهُ، حقوقَ، جارهِ) هكذا : (لكنهو، حقوقا، جارهي).

وعند مقارنة نسبة خطأ التّلاميذ بمعيار الشّيوع المعتمد في الدّراسة وهو (٢٠ %)، وجدنا أنّ جميع قضايا الإملاء الثّلاث والعشرين (٢٣) موضع الدّراسة، تجاوزت نسبة الخطأ فيها عن معيار الشّيوع المعتمد بشكل كبير ومتفاوت، بالرّجوع إلى الجدول (٨) يمكن تحديد الأخطاء الإملائيّة واستخلاص قائمة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى كالآتي :

١ ـ همزة الوصل : وقد تصدّر الخطأ في هذه المهارة، قائمة الأخطاء الشّائعة بنسبة مئويّة قدرها (٩٩ %) لدى التّلاميذ، وظهر في الكلمات (ابنه، اسع، ارع، فاطمأنّ)، وقد ظهر بنسبة كبيرة في كلمة (فاطمأنّ)؛ ربّما لالتحاق همزة الوصل بحرف " الفاء "، أمّا بالنّسبة لهمزة القطع فقد بلغت نسبة خطأ التّلاميذ في كتابتها (٤٣ %)، ومن الملاحظ أنّ التّلاميذ كانوا يخطئون في كتابتها عندما تأتي مكسورة في أول الكلمة، كما في الكلمات الآتية : (إلا، إليه، الإمام، إلى).

٢ ـ الحروف المضعّفة : وقد أخطأ في كتابتها (٩٤,٦ %) من التّلاميذ، فهم لم يتعوّدوا أنْ يرسموا الشّدة على الحروف المضعّفة في أثناء الكتابة.

٣ ـ ظهر الخطأ في مهارات الحذف الثّلاث الآتيّة : "حذف حرف العلّة من الفعل المضارع المجزوم "، "وحذف حرف العلّة من فعل الأمر"، و " حذف نون جمع المذكّر السّالم المضاف" بنسب عالية وهي على التّالي : (٩٠,٦%، ٨٤,٦%، ٧٠,٥%).

٤ ـ وقد شاعت الأخطاء في كتابة الهمزات بنسبة كبيرة بين التّلاميذ،وكانت نسبة الخطأ فيها على التّتالي (٨٨,٢%،٧٩,٥%، ٧٧,٦%)، فضلاً عن همزة الوصل التي تصدّرت القائمة.

٥ ـ بلغت نسبة الخطأ في التّنوين (٦٨,٤%)، وظهرت في التّنوين بالفتح بنسبة أكبر منها في التّنوين بالضّم والكسر، كما لاحظنا أنّ معظم التّلاميذ يضعون علامة التّنوين بالفتح، على الألف التي نزيدها، وليس على الحرف المنوّن بالفتح هكذا : " مؤلماً، " بدلاً من كتابتها هكذا " مؤلمًا "، وهذا الخطأ شائع في المجتمع، وفي وسائل الإعلام أيضًا.

٦ ـ بلغت نسبة الخطأ في مهارة " التّميز بين الحروف المتشابهة في النّطق " (٨٧,٩ %)، ومن أكثر الحروف التي شاع فيها : (ض،ظ)، أما الحروف الأخرى التي ظهر فيها الخطأ هي : (أ، ق)، و (ع، أ)، و (ن، ل)، و (ت، د)، و (ط، ت)، و (ق، ك)، و (ط، د)،و (ذ، ض)، و(ذ، ظ)، و(س، ص)، ومن الكلمات التي أخطأ التّلاميذ في كتابتها بنسبة كبيرة : (عضّه، ضائقة، يظهر، أسوة، يتألّم، لجأ، فأدرك، يُعطِ، قطّ، الفقه) فكتبوها كالآتي : (عظه، ظائقة، يضهر، قسوة، يتعلّم، نجأ، فأترك، يُعت، قتَ، الفكه).

٧ ـ بلغت نسبة الخطأ في كتابة الألف المقصورة (٧٧,٥ %)، فالتّلاميذ لا يميّزون بين الألف المقصورة والياء المتطرّفة، وكذلك بين الألف المقصورة والألف القائمة، حيث بلغت نسبة الخطأ في الألف القائمة (٦٥,٤%).

٨ ـ بلغت نسبة الخطأ في كتابة الكلمات الي تحوي " حروفًا تنطق ولا تكتب " (٥٢,٣%).

٩ ـ أمّا المهارات التي قلّت فيها نسبة الخطأ عن (٥٠%) فكان عددها سبع مهارات، وقد تراوحت نسبة الخطأ فيها بين (٤٥,٣% ـ ٢٦,٢%)، وكانت في ما يأتي : التّاء المفتوحة، وهمزة القطع، والتّمييز بين التّاء المربوطة والهاء المربوطة، والمدّ، والتّمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، واللاّم الشّمسيّة، واللاّم القمريّة.

د ـ نتائج السّؤال الرّابع

نصّ السّؤال الرّابع على ما يأتي : ما أهم مظاهر الضّعف في التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

وللإجابة عن السّؤال السّابق، قمنا باختبار التّلاميذ في ثلاثة أسئلة : السّؤال الأوّل في علامات التّرقيم، والسّؤال الثّاني في كتابة أربع جمل عن أهميّة وسائل الاتّصال في حياة الإنسان، والسّؤال الثّالث في كتابة فقرة من ستّ جمل يعبّر فيها التّلميذ عن التّعاون بين أفراد أسرته، ونورد نتائج اختبارات الدّراسة مرتّبة كما وردت في أسئلة اختبار التّعبير[١].

١ـ علامات التّرقيم

قمنا بحصر عدد التّلاميذ الذين أخطأوا في استعمال علامات التّرقيم، واستخراج النّسبة المئويّة لعدد التّلاميذ الذين أخطأوا في وضع علامات التّرقيم، والجدول رقم (٩) ، يبيّن ذلك :

---

[١] انظر الملحق رقم (٥) ،ص ٢٢٧.

جدول رقم (٩)
يبيّن عدد التّلاميذ والتّلميذات الذين أخطأوا في وضع علامات التّرقيم

علامة التّرقيم	الاستفهام (؟)	الفاصلة (،)	النّقطة (.)	التّعجب (!)
عدد الإجابات غير الصّحيحة	٦٧	١٨٨	٢٥٥	١٦٨
النّسبة المئويّة للخطأ	٢٢ %	٦٣ %	٨٥,٥ %	٥٦ %

يتّضح من الجدول السّابق أنّ نسبة التّلاميذ الذين أخطأوا في وضع النّقطة بلغت (٨٥,٥%) من أفراد العيّنة، يليها نسبة التّلاميذ الذين أخطأوا في وضع الفاصلة، وقد بلغت نسبة الخطأ فيها (٦٣%) من أفراد العيّنة، ثم جاءت علامة التّعجب، وقد بلغت نسبة الخطأ فيها (٥٦%) ، وبلغت نسبة الخطأ في علامة الاستفهام (٢٢%)، والمتوسّط العام لها فهو(٥٦,٢٥%) وقد تجاوزت جميع الأخطاء نسبة الشيوع المحدّدة في الدّراسة (٢٠%).

٢ ــ الموضوع الأوّل في التّعبير (كتابة أربع جمل)

أمّا في السّؤال الثّاني فقد طُلِبَ من التّلاميذ أنْ يكتبوا أربع جمل عن أهميّة وسائل الاتّصال في حياة الإنسان، وقد بلغ عدد التّلاميذ والتّلميذات الذين لم يكتبوا أيّة جملة في الموضوع السّابق مئة (١٠٠) تلميذ وتلميذة، بنسبة مئويّة بلغت (٣٣,٥٦%) من إجمالي أفراد العيّنة.

ونظرًا لأنّ وصف الأخطاء اللّغويّة يتمّ عادة في إطار " نظام اللّغة "، بمعنى أنّ خطأ التّلاميذ يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد النّظام اللّغويّ، ويجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء وهي : المستوى الصّوتيّ، والمستوى الإملائيّ، والمستوى النّحويّ، والمستوى الصّرفيّ، والمستوى الدّلاليّ [١]. قمنا بتصحيح أوراق التّلاميذ، وجمعنا نماذج عشوائيّة من أخطاء التّلاميذ، لتصنيفها في جداول تبيّن نوع الخطأ صوتيًّا كان، أو إملائيًّا، أو نحويًّا، أو صرفيًّا، أو دلاليًّا مستعينين بجداول أخذت فكرتها من إحدى الدّراسات السّابقة [٢].

وقد لاحظنا أنّ هناك أكثر من خطأ واحد في الجملة التي يكتبها التّلاميذ؛ لذا قمنا بكتابة الجمل كما كتبها التّلاميذ، ووضعنا خطًّا تحت خطأ التّلاميذ في المستوى المطلوب، وقد يكون هناك خطأ آخر في الجملة التي كتبها التّلاميذ، لكنّنا لم نضع تحته خطًّا؛ لأنّ الأمر لا يهمّنا في هذا المستوى، ولكننا قمنا بإعادة كتابة الجملة في المستوى الذي ينتمي إليه الخطأ الثّاني. وفي ما يأتي الأخطاء التي ظهرت في العيّنات العشوائيّة التي جمعت من أوراق التّلاميذ

(١) المستوى الصّوتيّ

ظهرت أخطاء التّلاميذ بكثرة في الصّوامت، ومنها : الخلط بين الحروف المتشابهة في

(١) عبده الرّاجحي، **علم اللّغة التّطبيقي**، ٥٢.

(٢) فوزيّة عبد الله، **تحليل الأخطاء اللغويّة الشّائعة في التّعبير الكتابيّ...** ، ٣١ ــ ٣٣.

الصّوت كالصّاد والسّين، أو الضّاد والظّاء، أو الطّاء والتّاء، وإبدال الهمزة المكسورة بهمزة مفتوحة والعكس، أو الخلط بين الألف المقصورة والياء المتطرّفة، أمّا أخطاؤهم في الصّوائت فقد ظهرت : تقصير الصّوت الطّويل، وإطالة الصّوت القصير (١).

(٢) المستوى الإملائيّ

وقع التّلاميذ في أخطاء متعدّدة منها : الخلط بين همزتي القطع والوصل، والتّنوين، وحذف حرف من كلمة، والتّاء المفتوحة والتّاء المربوطة (٢).

(٣) المستوى النّحويّ

ظهرت أخطاء نحويّة مختلفة منها في : التّعريف والتّنكير، والمطابقة، والتّذكير، والتّأنيث، أمّا أبرز مظاهر الضّعف التي تتّصل بالخطأ النّحويّ، فكانت في استعمال حروف الجرّ، وقد ظهر ذلك في : استعمال حروف جرّ غير مناسبة، أو زيادة حرف الجرّ حين لا يتطلّبه السّياق، أو حذف حرف الجرّ حين يتطلّبه السّياق (٣).

(٤) المستوى الصّرفيّ

انحصرت أخطاء التّلاميذ الصّرفيّة في : الإسناد إلى الضّمائر، وفي استعمال صيَغٍ غير مناسبة مثل : المصادر، وجمع التّكسير، وكانت أخطاء التّلاميذ قليلة في هذا المستوى (٤).

(٥) المستوى الدّلاليّ

ظهرت مظاهر الضّعف في كتابات التّلاميذ بدرجة كبيرة في هذا المستوى في : حذف كلمة أو أكثر يتطلّبها السّياق، أو زيادة كلمة أو أكثر لا يتطلّبها السّياق، أو خطأ في ترتيب الكلمات في الجملة الواحدة، وأخطاء في المعجم تتمثّل في شيوع الألفاظ العاميّة والدّخيلة، واستبدال فعل أو كلمة غير مناسبة للسّياق بأخرى، أمّا أكثر الأخطاء شيوعًا في المستوى الدّلاليّ فقد كان في صياغة المعنى، وظهر في كتابة عبارات لا تفيد معنى مفهومًا (٥).

٣ ـ الموضوع الثّاني في التّعبير (كتابة فقْرة)

أمّا موضوع التّعبير الثّاني الذي طُلِبَ فيه من التّلميذ كتابة فقرة من ستّ جمل يعبّر فيها عن التّعاون بين أفراد أسرته، فقد أظهرتِ النّتائج، أنّ معظم التّلاميذ لا يمتلكون مهارات التّعبير الكتابيّ الآتية : اختيار الألفاظ المناسبة، وسلامة الأسلوب، وشكل الفقرة التّعبيريّة، واستعمال علامات التّرقيم الشّائع استعمالها، كعلامة الوقف عند انتهاء المعنى، والفاصلة عند ربط الجمل.

إنّ إهمال وضع علامات التّرقيم هي السّمة الغالبة في كتابة التّلاميذ للموضوعين الأوّل والثّاني، وكذلك نصّ الكتابة بخطّ النسخ، وفي ما يأتي النّتائج العامّة :

---

(١) انظر الملحق رقم (٨) ص ٢٣٤.

(٢) انظر الملحق رقم (٩) ص ٢٣٥.

(٣) انظر الملحق رقم (١٠) ص ٢٣٦.

(٤) انظر الملحق رقم (١٠) ص ٢٣٦.

(٥) انظر الملحق رقم (١١) ص ٢٣٧.

الجدول رقم (١٠)
نسبة خطأ التّلاميذ والتّلميذات في اختبار التّعبير بناءً
على المعايير المحدّدة لمهارة كتابة فقرة

م	معايير كتابة موضوع التّعبير	نسبة خطأ التّلاميذ	نسبة خطأ التّلميذات
١	اختيار الألفاظ	% ٨٠,٨	% ٨٢,٣
٢	ترتيب الكلمات في الجملة	%٧٤,٨	% ٧١,٤
٣	تكرار الجمل في الفقرَة	%٦٩,٧	% ٦١,٤
٤	ترتيب الجمل في الفقرَة	%٨٥,٤	% ٨١,٦
٥	استعمال الرّوابط المناسبة	%٨٥,٤	% ٨٠,٨
٦	قواعد النّحو والصّرف	%٧٩,٥	% ٧٦,٧
٧	قواعد الإملاء	%٧٧,٥	% ٧٧,٦
٨	الكتابة بخطّ واضح	%٦٠,٣	% ٥٥,٨
٩	استعمال علامات التّرقيم	% ٩٨	% ٩٣,٩
١٠	ترك فراغ في بداية الفقرَة	% ١٠٠	%١٠٠

النّتائج العامّة لموضوع التّعبير الثّاني

١ ــ بلغ عدد التّلاميذ الذين كتبوا الفقرَة المطلوبة منهم ثلاثة وخمسين (٥٣) تلميذًا وتلميذة، أي بنسبة (١٧,٦%) من مجموع أفراد العيّنة، وتعدّ هذه النّسبة منخفضة جدًا.

٢ ــ بلغ عدد التّلاميذ والتّلميذات الذين عجزوا عن كتابة الفقْرَة مئة وثمّانيَ عشرةَ (١١٨) تلميذًا وتلميذة، بنسبة مئويّة بلغت (٣٩,٦ %) من إجمالي أفراد العيّنة، منهم واحد وثمانون (٨١) تلميذًا من الذّكور، وسبع وثلاثون (٣٧) تلميذة من الإناث.

٣ ــ بلغ عدد التّلاميذ الذين خرجوا عن الفكرة الأساسيّة للموضوع ثلاثًا وعشرين (٢٣) تلميذًا وتلميذة، بنسبة قدرها (٧,٧%) من أفراد العيّنة.

وقد تمّ تصحيح الموضوع الثّاني للتّعبير في ضوء المعايير المحدّدة لكتابة الفِقْرَة، كما هو مبيّن في الجدول السّابق رقم (١٠).

١ ــ يتّضح من الجدول السّابق أنّ أعلى نسبة للخطأ جاءت في عدم ترك التّلاميذ فراغًا في بداية الفقرة، إذ بلغت (١٠٠%).

٢ ــ وصلت نسبة الذّكور الذين لا يستعملون علامات التّرقيم إلى (٩٨%)، أمّا لدى الإناث فقد وصلت هذه النّسبة إلى (٩٣%).

٣ ــ دلت نتائج الدّراسة أنّ التّلاميذ يفتقرون الطّلاقة اللّفظيّة (طلاقة الكلمات)، نظرًا لمحدوديّة الثّروة اللّغويّة لديهم، وبلغت نسبة عدد التّلاميذ غير القادرين على اختيار الألفاظ المناسبة

(٨٠,٨%)، وبلغت نسبة التّلميذات (٨٢,٣ %)، فالتّلاميذ يستعملون بعض الكلمات العاميّة مثل : (أجيب) ويعني بها : (أُحْضِرُ)، و(الغدا) ويعني بها : الغذاء.

٤ ـ أمّا نسبة عدد التّلاميذ غير القادرين على ترتيب الكلمات في الجملة فقد بلغ (٧٤,٨%)، في حين أنّها بلغت لدى التّلميذات (٧١,٤%)، كما أنّ التّلاميذ يفتقرون إلى الطّلاقة التّعبيرية، فقد بلغت نسبة التّلاميذ غير القادرين على ترتيب الجمل في الفقرة (٨٥,٤%)، ونسبة التّلميذات (٨١,٦ %)، بالإضافة إلى أنّ عددًا كبيرًا من التّلاميذ يكرّرون الجمل في الفقرة الواحدة، بلغ نسبتهم (٦٩,٧%)، بينما بلغت نسبة التّلميذات (٦١,٤%).

٥ ـ يعاني التّلاميذ من ضعف شديد في القدرة على التّعبير بجمل مترابطة، فقد بلغت نسبة التّلاميذ الذين ليس لديهم القدرة على استعمال الرّوابط المناسبة (٨٥,٤%)، بينما وصلت هذه النّسبة بين التّلميذات (٨٠,٨%).

٦ ـ بلغت نسبة التّلاميذ الذين لا يراعون قواعد الإملاء (٧٧,٥%)، مقابل (٧٧,٦%) من التّلميذات، وبلغت نسبة التّلاميذ الذين لا يراعون قواعد النّحو والصّرف (٧٩,٥%)، أمّا نسبة التّلميذات اللاتي لا يراعين قواعد النّحو فقد وصلت (٧٦,٧%).

٧ ـ بلغت نسبة التّلاميذ غير القادرين على الكتابة بخطّ واضح ومقروء (٦٠,٣%) بين التّلاميذ، بينما وصلت هذه النّسبة إلى (٥٥,٨%) بين التّلميذات، والملاحظ أنّ القصور في إجادة كتابة بعض الحروف لدى التلاميذ والتّلميذات تعيق قراءة المصحّح لها.

هـ ـ النّتائج الخاصّة بالسّؤال الخامس

نصّ السّؤال الخامس على : ما أهم أسباب الضّعف الكتابيّ عند تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

وللإجابة عن السّؤال السّابق تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة بالنّظر إلى جميع فقر الأداة (الاستبانة)، وبيان أهميّتها النّسبيّة، وترتيبها ترتيبًا تنازليًّا، وقد حصلت معظم فقر الأداة على متوسّطات عالية، وهذا يدلّ على أهميّة أسباب الضّعف في الكتابة التي تضمّنتها أداة الدّراسة من وجهة نظر المستجيبين، وبناءً عليه فقد قمنا بإيجاد المتوسّط الحسابيّ للأهميّة النّسبيّة لجميع فقر الأداة وذلك بجمع الأهميّة النسبيّة لجميع الفِقَر، ثمّ تقسيمها على عددها كالآتي : مجموع المتوسّطات ÷ عدد الفِقَر = ٤٣٠٥,٤ ÷ ٥٨ = ٧٤,٢ % وهذه النّسبة تعادل متوسّطًا عامًّا قدره (٣,٧١)، وعلى هذا الأساس سنتناول بالنّقاش كلّ سبب من أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة الذي حصل على أعلى من هذا المعدّل، أمّا الأسباب الأخرى فيمكن اعتبارها دون المعدّل المطلوب، وهي تشير إلى حالات فرديّة. والجدول الآتي رقم (١١) يبيّن أسباب الضّعف في الكتابة مرتّبة حسب المتوسّط العام لجميع الفِقَر:

جدول رقم (١١)
أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ
مرتّبة حسب المتوسّط العام لجميع فقرات الأداة

م	السّبب	المتوسّط العام	الأهمية النسبية	الرّتبة
١	زيادة نصاب المعلّمة من الحصص	٤,٥٢	% ٩٠,٤	١
٢	التّرفيع الآليّ للتلميذ من صف إلى آخر، بدون امتلاكه المهارات اللازمة للكتابة الصّحيحة	٤,٤٣	% ٨٨,٦	٢
٣	قلة اهتمام الأسرة بتوجيه الأبناء إلى تنظيم وقت فراغهم في ما يفيدهم	٤,٢٥	% ٨٥	٣
٤	قلة التزام المعلّمة باللغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّدريس	٤,١٤	% ٨٢,٨	٤
٥	نقص الحصيلة اللّغويّة عند بعض التّلاميذ	٤,١١	% ٨٢,٢	٥
٦	إهمال الأسرة متابعة الواجبات البيتيّة لأبنائها في بدء تعلّمهم المهارات الكتابيّة	٤,١٠	% ٨٢	٦
٧	ضعف مستوى التّلاميذ في المهارات القرائيّة	٤,٠٨	% ٨١,٦	٧
٨	ضعف إدراك الأسرة لأهميّة ممّارسة اللّغة العربيّة في الحياة اليوميّة	٤,٠٧	% ٨١,٤	٨
٩	قلة شعور التّلاميذ بالاطمئنان الأسريّ بسبب انفصال الوالدين	٤,٠٦	% ٨١,٢	٩
١٠	قلة اهتمام الأسرة بالكشف المبكر عن السّمع والبّصر	٤,٠٣	% ٨٠,٦	١٠
١١	تدني المستوى التعليمي عند الوالدين	٤,٠٣	% ٨٠,٦	١٠
١٢	ضعف التنسيق والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحلّ مشكّلات التّلاميذ الكتابيّة	٤,٠٠	% ٨٠	١١
١٣	تكليف المعلّمة بأعباء إداريّة	٤,٠٠	%٨٠	١١
١٤	تعدّد اللّهجات المستعملة في البيئة الاجتماعيّة	٣,٩٩	% ٧٩,٨	١٢
١٥	ضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المشاركة بالمسابقات الكتابيّة	٣,٩٦	%٧٩,٢	١٣
١٦	إهمال معلّمات المواد الأخرى تصحيح الأخطاء الكتابيّة	٣,٩٢	% ٧٨,٤	١٤
١٧	إغفال المعلّمة تنمية الميول الكتابيّة عند التّلاميذ	٣,٨٩	% ٧٧,٨	١٥
١٨	إهمال التّلاميذ تأدية واجباتهم المنزليّة	٣,٨٩	% ٧٧,٨	١٥
١٩	تعدد اللّغات المستعملة في البيئة الاجتماعيّة والمدرسيّة	٣,٨٨	%٧٧,٦	١٦

تابع / جدول رقم (١١)
تابع أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ
مرتّبة حسب المتوسّط العام لجميع فقرات الأداة

م	السّبب	متوسّط عام	الأهمية النسبية	الرّتبة
٢٠	عدم الاهتمام الكافيّ من وسائل الإعلام المختلفة لبرامج تعليم اللّغة ومهاراتها وبخاصة الكتابيّة منها	٣,٨٨	%٧٧,٦	١٦
٢١	كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسيّ الواحد	٣,٨٧	% ٧٧,٤	١٧
٢٢	ضعف تطبيق المعلّمة قواعد الكتابة العربيّة السّليمة	٣,٨٥	%٧٧	١٨
٢٣	ضعف الإعداد الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمة	٣,٨٤	% ٧٦,٨	١٩
٢٤	عدم متابعة المعلّمة أخطاء التّلاميذ بعد تصويبها	٣,٨٤	% ٧٦,٨	١٩
٢٥	قلة امتلاك معلّمة الحلقة الأولى لكفايات تدريس الخط والتّعبير الكتابيّ والإملاء	٣,٨٣	% ٧٦,٦	٢٠
٢٦	تركيز المعلّمات على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها.	٣,٨٢	% ٧٦,٤	٢١
٢٧	قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس	٣,٨١	% ٧٦,٢	٢٢
٢٨	قلة الدّورات التّدريبية التي تلتحق فيها المعلّمات	٣,٧٩	% ٧٥,٨	٢٣
٢٩	ضعف النّظرة التّكاملية لدى المعلّمة عند تدريس مهارات اللّغة العربيّة المختلفة	٣,٧٧	% ٧٥,٤	٢٤
٣٠	قلة مراعاة المعلّمة لمستوى التّلاميذ في الكتابة عند تكليفهم بالأعمال الكتابيّة	٣,٧٦	% ٧٥,٢	٢٥
٣١	قلة التّدريبات التّطبيقيّة التي تقدّمها المعلّمة في أثناء تعليم الكتابة	٣,٧٤	% ٧٤,٨	٢٦
٣٢	إسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة	٣,٧٣	% ٧٤,٦	٢٧
٣٣	تجاوز المعلّمة عن أخطاء التّلاميذ وعدم تصويبها	٣,٧١	% ٧٤,٢	٢٨
٣٤	قلّة المسابقات الكتابيّة التي يشارك فيها التّلاميذ	٣,٧٠	% ٧٤	٢٩
٣٥	دخول التّلاميذ إلى المدرسة مباشرة بدون الالتحاق بمرحلة ما قبل التّعليم المدرسيّ	٣,٦٥	% ٧٣	٣٠
٣٦	أساليب الضّغط التي تتبعها الأسرة مع أبنائها لتعليم مهارات الكتابة في سنّ مبكرة بدون مراعاة استعداد الأبناء	٣,٦٤	% ٧٢,٨	٣١
٣٧	إهمال بعض المعلّمات متابعة الواجبات البيتيّة الكتابيّة	٣,٦٣	% ٧٢,٦	٣٢
٣٨	زيادة عدد التّلاميذ في الصّف الواحد	٣,٦٣	% ٧٢,٦	٣٢
٣٩	ضعف الإدراك الحسيّ لدى التّلاميذ	٣,٦٢	% ٧٢,٤	٣٣

تابع / جدول رقم (١١)
أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ
مرتبة حسب المتوسّط العام لجميع فقرات الأداة

م	السّبب	المتوسّط العام	الأهمية النسبية	الرّتبة
٤٠	اهتمام بعض الأسر بتعليم الأبناء اللّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة العربيّة	٣,٥٧	٧١,٤ %	٣٤
٤١	عدم تطبيق اختبارات لتشخيص مظاهر الضّعف الكتابيّ لدى التلاميذ	٣,٤٩	٦٩,٨ %	٣٥
٤٢	ضعف المعلمات في تنفيذ التهيئة اللاّزمة لدروس التعبير الكتابيّ والإملاء والخطّ	٣,٤٨	٦٩,٦ %	٣٦
٤٣	افتقار تدريبات التعبير إلى التدرّج المنطقيّ في عرضها، بحيث لا تبدأ بالسّهل وتتدرّج إلى الصّعب	٣,٤٥	٦٩ %	٣٧
٤٤	قلة امتلاك مديرات المدارس لكفايات الإشراف التربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات	٣,٤٤	٦٨,٨ %	٣٨
٤٥	كثرة غياب التّلاميذ عن المدرسة	٣,٤٣	٦٨,٦ %	٣٩
٤٦	كثرة الواجبات المنزليّة المطلوبة من التلاميذ في اليوم الواحد	٣,٤٢	٦٨,٤ %	٤٠
٤٧	قلة اهتمام المعلمة بالتخطيط المسبق لدروس التعبير الكتابيّ والإملاء والخطّ	٣,٤١	٦٨,٢ %	٤١
٤٨	ضعف استعمال المعلمة لأساليب التّعزيز المناسبة	٣,٣٩	٦٧,٨ %	٤٢
٤٩	قلة امتلاك المشرفات التربويّات لكفايات الإشراف التربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات	٣,٣٨	٦٧,٦ %	٤٣
٥٠	قصور نظام التقويم الممارس في المدرسة فيما يتعلّق بالأنشطة الكتابيّة	٣,٣٦	٦٧,٢ %	٤٤
٥١	قلة عدد أيام الفصل الدّراسيّ الواحد بحيث لا تتناسب مع حجم المنهج	٣,٣٦	٦٧,٢ %	٤٤
٥٢	قلة مناسبة محتوى الكتاب المدرسيّ لمستوى التلاميذ من حيث الخبرة والاستعداد	٣,٣٦	٦٧,٢ %	٤٤
٥٣	قلة وجود الخطط العلاجيّة التي تتناولها المدرسة لمعالجة مظاهر ضعف التلاميذ الكتابيّة	٣,٢٧	٦٥,٤ %	٤٥
٥٤	نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشاهدها التلاميذ إلى استعمال الكتابة الخاطئة	٣,١٨	٦٣,٦ %	٤٦
٥٥	قلة متابعة المعلمة من قبل المشرفة التربويّة	٣,٠٥	٦١ %	٤٧
٥٦	اقتطاع جزء من حصص اللّغة العربيّة لممارسة مهارات معيّنة على حساب مهارات الكتابة	٣,٠٠	٦٠ %	٤٨
٥٧	قلة التدريبات الكتابيّة في كتب اللغة العربيّة الخاصّة بالحلقة الأولى	٢,٩٤	٥٨,٨ %	٤٨
٥٨	سوء اختيار المعلّمة الأولى للإشراف على معلمات هذه الحلقة	٢,٨٣	٥٦,٦ %	٥٠

يتبيّن من الجدول السّـابق حصول اثنين وثلاثين (٣٢) سـببًا على نسـبة مئـويّة أعلى مـن (٧٤,٢%)، وجاء السّبب " زيادة نصاب المعلّمة من الحصص في المرتبة الأولى، وحصل علـى نسبة مئويّة قدرها (٩٠,٤%).

ومن أجل إلقاء المزيد من الضّوء على أهمّ أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، نعرض في ما يأتي أسباب ضعف التّلاميذ التي توصّلت إليها الدّراسـة مرتّبة : الأسرة والبيئة الاجتماعيّة، ثمّ التّلاميذ، فالمعلّم، فوسائل الإعلام، فالنّظام المدرسيّ، فالبيئة المدرسيّة، فمنهج اللّغة العربيّة، والجدول رقم (١٢) يبيّن التّرتيب التّنازلي للمتوسّطات الحسـابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على المجالات الرّئيسة لجميع مجالات الأداة، وسوف نتناول كل سبب بالمناقشة والتّفسير في المجال الذي ينتمي إليه

الجدول رقم (١٢)

التّرتيب التّنازلي لاستجابة أفراد عيّنة الدّراسة على المجالات الرّئيسة لأسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقـة الأولى من التّعليم الأسـاسيّ

المجال	أولياء الأمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أول	معلّمات المجال الأوّل	متوسّط عام	الأهميّة النسبيّة	الرّتبة
الأسرة والبيئة الاجتماعيّة	٣,٥١	٣,٧٥	٣,٧٥	٤,٠٥	٣,٨٢	٣,٧٨	%٧٥,٦	١
التّلاميذ	٣,٥٥	٣,٨٩	٣,٦٧	٣,٩١	٣,٧٨	٣,٧٦	%٧٥,٢	٢
المعلّم	٣,٦١	٣,٩٩	٣,٦٣	٣,٧٥	٣,٦٠	٣,٧٢	%٧٤,٤	٣
وسائل الإعلام	٣,٤٢	٣,٥٩	٣,٦١	٣,٤١	٣,٦٢	٣,٥٣	%٧٠,٦	٤
النّظام المدرسيّ	٣,٦٥	٣,٧٣	٣,٦٥	٣,٥١	٣,٠٦	٣,٥٢	%٧٠,٤	٥
البيئة المدرسيّة	٣,٨٥	٣,٥٨	٣,٣٩	٣,٥٥	٣,٢٣	٣,٥٢	%٧٠,٤	٥
منهج اللّغة العربيّة	٣,٤١	٣,٣٧	٣,١٤	٣,٦٨	٣,٤٢	٣,٤٠	% ٦٨	٦

ولبيان المتوسّط العام والأهميّة النّسبيّة لكل فقرة من الفِقَر المكوّنة للمجال، نتناول في ما يأتي كل مجال على حدة.

١ ـ مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة

حصل مجال " مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة " على نسبة قدرها (٧٥,٦%)، وحصل على المرتبة الأولى بين مجالات أسباب ضعف التّلاميذ جميعها، وتضمّن مجال " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة " ثلاثة عشر (١٣) سببًا، وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٣) الذي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقَر مجال " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة " ، نلاحظ أنّ عشرة (١٠) من الأسباب المدرجة في هذا المجال حصلت على متوسّط أعلى من (٣,٧١)، وفي ما يأتي نتناول نتائج هذه الفقَر :

(١) جاء السّبب " قلّة اهتمام الأسرة بتوجيه الأبناء إلى تنظيم وقت فراغهم في ما يفيدهم "، في مقدّمة الأسباب، وحصل على متوسّط عامّ مقداره (٤,٢٥).

(٢) جاء في المرتبة الثّانية السّبب " إهمال الأسرة متابعة الواجبات المنزليّة لأبنائها في بدء تعلّمهم المهارات الكتابيّة "، بمتوسّط عامّ قدره (٤,١٠).

(٣) حصل السّبب " ضعف إدراك الأسرة لأهميّة ممارسة اللّغة العربيّة في الحياة اليوميّة " على متوسّط عامّ مقداره (٤,٠٧)، وجاء في المرتبة الثّالثة.

(٤) أمّا السّبب " قلّة شعور التّلاميذ بالاطمئنان الأسريّ بسبب انفصال الوالدين "، فقد حصل على متوسّط عامّ مقداره (٤,٠٦)، وجاء في المرتبة الرّابعة.

(٥) جاء السّببان " قلّة اهتمام الأسرة بالكشف المبكر عن السّمع والبصر" و " تدني المستوى التّعليمي عند الوالدين" في المرتبة الخامسة، وبلغ المتوسّط العامّ لهما (٤,٠٣).

(٦) السّبب " ضعف التّنسيق والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحلّ مشكّلات التّلاميذ الكتابيّة " حصل على متوسّط عامّ مقداره (٤,٠٠)، وجاء في المرتبة السّادسة.

(٧) أمّا " تعدد اللّهجات المستعملة في البيئة الاجتماعيّة " فقد حصل على متوسّط عامّ مقداره (٣,٩٩) ، وجاء في المرتبة السّابعة.

(٨) جاء السّبب " ضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المشاركة في المسابقات الكتابيّة "، في المرتبة الثّامنة بعد حصوله على متوسّط عام مقداره (٣,٩٦).

(٩) جاء في المرتبة التّاسعة السّبب " تعدّد اللّغات المستعملة في البيئة الاجتماعيّة والمدرسيّة" وحصل على متوسّط عام مقداره (٣,٨٨).

والجدول الآتي رقم (١٣) يبيّن التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة ".

جدول رقم (١٣)
التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال
" الأسرة والبيئة الاجتماعيّة "

م	الأسباب	أولياء أمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أول	معلّمات مجال أول	متوسّط عام	رتّبة
١	قلة اهتمام الأسرة بتوجيه الأبناء إلى تنظيم وقت فراغهم في ما يفيدهم		٤,٤٢	٤,١١	٤,٣٦	٤,١٠	٤,٢٥	١
٢	إهمال الأسرة متابعة الواجبات المنزليّة لأبنائها في بدء تعلمهم المهارات الكتابيّة		٤,٠٨	٤,٠٠	٤,٤٥	٣,٨٦	٤,١٠	٢
٣	ضعف إدراك الأسرة لأهميّة ممارسة اللغة العربيّة في الحياة اليوميّة		٤,٤٢	٤,٢٢	٣,٩١	٣,٧١	٤,٠٧	٣
٤	قلة شعور التّلاميذ بالاطمئنان الأسريّ بسبب انفصال الوالدين		٤,١٧	٣,٢٢	٤,٤٥	٤,٣٨	٤,٠٦	٤
٥	قلة اهتمام الأسرة بالكشف المبكر عن السّمع والبّصر		٤,١٧	٤,٠٠	٤,٠٩	٣,٨٦	٤,٠٣	٥
٦	تدني المستوى التّعليميّ عند الوالدين		٤,١٧	٣,٨٩	٤,٠٠	٤,٠٥	٤,٠٣	٥
٧	ضعف التنسيق والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحل مشكلات التلاميذ الكتابيّة	٣,٧٩	٤,٢٥	٤,٠٠	٤,٢٧	٣,٧١	٤,٠٠	٦
٨	تعدد اللهجات المستعملة في البيئة الاجتماعيّة	٣,٥٤	٤,٣٣	٤,٠٠	٤,٠٩	٣,٩٥	٣,٩٩	٧
٩	ضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المشاركة في المسابقات الكتابيّة		٤,٣٣	٣,٦٧	٣,٨٢	٤,٠٠	٣,٩٦	٨
١٠	تعدد اللغات المستعملة في البيئة الاجتماعيّة والمدرسيّة	٣,٤٣	٤,٥٠	٣,٦٧	٤,١٨	٣,٦٢	٣,٨٨	٩
١١	دخول التلاميذ إلى المدرسة مباشرة بدون الالتحاق بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة	٣,٢٦	٤,١٧	٣,٦٧	٣,٩١	٣,٢٤	٣,٦٥	١٠
١٢	أساليب الضّغط الّتي تتبعها الأسرة مع أبنائها لتعليم مهارات الكتابة في سنّ مبكرة بدون مراعاة استعداد الأبناء		٣,٩٢	٣,٣٣	٣,٨٢	٣,٤٨	٣,٦٤	١١
١٣	اهتمام بعض الأسر بتعليم الأبناء اللغات الأجنبيّة على حساب اللغة العربيّة		٤,١٧	٣,٠٠	٣,٣٦	٣,٧٦	٣,٥٧	١٢

٢ ــ مجال التّلاميذ

الجدول رقم (١٤)

التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " التّلاميذ "

م	الأسباب	أولياء الأمور	مشرفات	مديرات	معلّمات اول	معلمات المجال الأوّل	متوسّط عامّ	رتّبة
١	نقص الحصيلة اللّغويّة عند بعض التّلاميذ	٣,٩٩	٤,٠٨	٤,٣٣	٤,١٨	٣,٩٥	٤,١١	١
٢	ضعف مستوى التّلاميذ في المهارات القرائيّة	٤,٠٠	٤,٤٢	٣,٨٩	٤,٠٩	٤,٠٠	٤,٠٨	٢
٣	إهمال التلميذ تأدية واجباته البيتيّة	٣,٦٣	٣,٩٢	٣,٦٧	٤,١٨	٤,٠٥	٣,٨٩	٣
٤	ضعف الإدراك الحسىّ لدى التّلاميذ	٣,٤٩	٣,٥٨	٣,٣٣	٤,٠٠	٣,٧١	٣,٦٢	٤
٥	كثرة غياب التّلاميذ عن المدرسة	٣,١٥	٣,٥٠	٣,٢٢	٣,٨٢	٣,٤٨	٣,٤٣	٥
٦	كثرة الواجبات المنزليّة المطلوبة من التّلاميذ في اليوم الواحد	٣,٠٦	٣,٨٣	٣,٥٦	٣,١٨	٣,٤٨	٣,٤٢	٦

تضمّن مجال " التّلميذ ستة (٦) أسباب، وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٤) الذي يبيّن المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقر مجال " التّلاميذ " ، نلاحظ أنّ ثلاثة من الأسباب المدرجة في هذا المجال حصلت على متوسّط أعلى من (٣,٧١)، وهذه الأسباب هي : " نقص الحصيلة اللّغويّة عند بعض التّلاميذ وجاء في المرتبة الأولى، وبلغ المتوسط العامّ له (٤,١١) ، وجاء السّبب " ضعف مستوى التّلاميذ في المهارات القرائيّة " في المرتبة الثّانيّة، وبلغ المتوسّط العامّ له (٤,٠٨)، وجاء السّبب " إهمال التّلميذ تأدية واجباته المنزليّة "، في المرتبة الثّالثة، وبلغ المتوسّط العامّ له (٣,٨٩).

٣ ــ مجال المعلّم

بالنّظر إلى المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مجال " المعلّم "، كما يتّضح من الجدول رقم (١٥)، يتبيّن أنّ ستة عشر (١٦) سببًا من الأسباب المدرجة في القائمة حصلت على متوسّط أعلى من (٣,٧١)، وهذه الأسباب هي :

(١) جاء السّبب " زيادة نصاب المعلّمة من الحصص " في المرتبة الأولى بمتوسّط عامّ قدره (٤,٥٢).

(٢) حصل السّبب " " قلّة التزام المعلّمة باللّغة العــربيّة الفصيحة في أثناء التّدريس" علــى متوسّط عامّ قدره (٤,١٤)، وجاء في المرتبة الثّانيّة.

(٣) جاء السّــبب " تكليف المعلّمة بأعباء إداريّة " في المرتبة الثّالثة، وحصــل على متوسّط عامّ قدره (٤,٠٠).

(٤) جاء فــي المرتبة الرّابعة السّبب " إهمال معلّمات المواد الأخرى تصحيح الأخطاء الكتابة للتّلاميذ "، وقد حصل على متوسّط عامّ قدره (٣,٩٢).

(٥) حصل السّبب "" إغفال المعلّمة تنمية الميول الكتابيّة عند التّلاميذ " على متوسّط عامّ قدره (٣,٨٩)، وجاء في المرتبة الخامسة.

(٦) جاء السّبب " ضعف تطبيق المعلّمة قواعد الكتابة العربيّة السّليمة " في المرتبة السّادســة، بمتوسّط عامّ قدره (٣,٨٥).

(٧) جاء السّــببان " قلّة متابعة المعلّمة أخطـــاء التّلاميذ بعد تصــويبها" و " ضــعف الإعداد الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمة " في المرتبة السّــابعة، بمتوسّط عامّ مقداره (٣,٨٤).

(٨) أمّا في الرّتبة الثّامنة، فقد جاء السّبب " قلّة امتلاك معلّمة الحلقة الأولى لكفايــات تدريس الخطّ والتّعبير الكتابيّ والإملاء "، وقد حصل على متوسّط عامّ قدره (٣,٨٣).

(٩) وفي المرتبة التّاسعة جاء السّبب " تركيز المعلّمات على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها "، وحصل على متوسّط عامّ قدره (٣,٨٢).

(١٠) جاء السّبب " قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّـــة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس "، فــي المرتبة العاشرة بمتوسّط عامّ قدره (٣,٨١).

(١١) حصل السّــبب " قلّة الدّورات التّدريبية الّتي تلتحق بها المعلّمات"، متوسّــط عامّ قــدره (٣,٧٩)، وجاء في المرتبة الحادية عشرة.

(١٢) جاء في المرتبة الثّانية عشرة السّبب " ضــعف النّظرة التّكامليّة لدى المعلّمة عند تدريس مهارات اللّغة العربيّة " بمتوسّط عامّ قدره (٣,٧٧).

(١٣) جاء في المرتبة الثّالثة عشــرة السّبب " قلّة مراعاة المعلّمة لمســتوى التّلاميذ في الكتابة عند تكليفهم بالأعمال الكتابيّة "بمتوسّط عامّ قدره (٣,٧٦).

(١٤) جاء السّــبب " قلّة التّدريبات التّطبيقيّــة التي تقدّمــها المعلّمة في أثناء تعليم الكتابة " في المرتبة الرّابعة عشرة، بمتوسّط عامّ قدره (٣,٧٤).

(١٥) جاء في المرتبة الخامسة عشرة السّبب " إسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلّمــات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة " بمتوسّط عامّ قدره (٣,٧٣).

والجدول رقم (١٥) يبيّن التّرتيب التّنازليّ لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فِقَرِ مجال "المعلّم".

جدول رقم (١٥)

التّرتيب التّنازليّ لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " المعلّم "

م	الأسباب	أولياء الأمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أول	معلّمات مجال أول	متوسّط عام	الرّتبة
١	زيادة نصاب المعلّمة من الحصص		٤,٢٥	٤,٤٤	٤,٨٢	٤,٥٧	٤,٥٢	١
٢	قلة التزام المعلّمة باللغة العربيّة الفصيحة فى أثناء التّدريس		٤,٥٠	٤,١١	٣,٨٢		٤,١٤	٢
٣	تكليف المعلّمة بأعباء إدارية					٤,٠٠	٤,٠٠	٣
٤	إهمال معلمات المواد الأخرى تصحيح الأخطاء الكتابيّة للتلاميذ	٣,٦٥	٤,٥٠	٤,١١	٤,٠٩	٣,٢٤	٣,٩٢	٤
٥	إغفال المعلّمة تنمية الميول الكتابيّة عند التّلاميذ	٣,٦٨	٤,١٧	٣,٧٨	٣,٩١		٣,٨٩	٥
٦	ضعف تطبيق المعلّمة قواعد الكتابة العربيّة السّليمة		٤,٠٠	٤,٠٠	٣,٥٥		٣,٨٥	٦
٧	قلّة متابعة المعلّمة أخطاء التّلاميذ بعد تصويبها	٣,٥٠	٤,٠٨	٣,٦٧	٤,٠٩		٣,٨٤	٧
٨	ضعف الإعداد الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمة		٣,٩٢	٣,٧٨	٣,٨٢		٣,٨٤	٧
٩	قلة امتلاك معلّمة الحلقة الأولى لكفايات تدريس الخطّ والتّعبير الكتابيّ والإملاء		٤,١٧	٣,٣٣	٤,٠٠		٣,٨٣	٨
١٠	تركيز المعلّمات على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها.	٣,٨٥	٤,٣٣	٣,٤٤	٣,٦٤		٣,٨٢	٩
١١	قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس		٣,٨٣	٣,٧٨	٣,٨٢		٣,٨١	١٠
١٢	قلّة الدّورات التّدريبية الّتي تلتحق بها المعلّمات		٤,١٧	٣,٧٨	٣,٨٢	٣,٣٨	٣,٧٩	١١

تابع جدول رقم (١٥)

التّرتيب التّنازليّ لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " المعلّم "

م	الأسباب	أولياء الأمور	مشرفات	مديرات	معلمات أول	معلمات مجال أوّل	متوسّط عام	الرّتبة
١٣	ضعف النظرة التكامليّة لدى المعلّمة عند تدريس مهارات اللّغة العربيّة		٣,٩٢	٣,٦٧	٣,٣٧		٣,٧٧	١٢
١٤	قلّة مراعاة المعلّمة لمستوى التّلاميذ فى الكتابة عند تكليفهم بالأعمال الكتابيّة	٣,٦٦	٤,٠٨	٣,٥٦	٣,٧٣		٣,٧٦	١٣
١٥	قلة التدريبات التطبيقيّة التى تقدّمها المعلمة فى أثناء تعليم الكتابة		٤,٠٨	٣,٧٨	٣,٣٦		٣,٧٤	١٤
١٦	إسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلمات غير متخصّصات فى اللغة العربيّة		٣,٦٧	٣,٧٨	٤,٢٧	٣,١٩	٣,٧٣	١٥
١٧	تجاوز المعلمة عن أخطاء التلاميذ وعدم تصويبها	٣,٤	٤,٠٠	٣,٥٦	٣,٨٢		٣,٧١	١٦
١٨	إهمال بعض المعلمات متابعة الواجبات المنزليّة الكتابيّة	٣,٤٩	٣,٩٢	٣,٥٦	٣,٥٥		٣,٦٣	١٧
١٩	عدم تطبيق اختبارات لتشخيص مظاهر الضّعف الكتابيّ لدى التّلاميذ		٣,٦٧	٣,٥٦	٣,٥٥	٣,١٩	٣,٤٩	١٨
٢٠	ضعف المعلمات فى تنفيذ التّهيئة اللازمة لدروس التّعبير الكتابىّ والإملاء والخط		٣,٨٣	٣,٣٣	٣,٢٧		٣,٤٨	١٩
٢١	قلة اهتمام المعلّمة بالتخطيط المسبق لدروس التعبير الكتابيّ والإملاء والخط		٤,٠٠	٢,٧٨	٣,٤٥		٣,٤١	٢٠
٢٢	ضعف استعمال المعلمة لأساليب التّعزيز المناسبة		٣,٤٢	٣,١١	٣,٦٤		٣,٣٩	٢١
٢٣	اقتطاع جزء من حصص اللّغة العربيّة لممارسة مهارات معيّنة على حساب مهارات الكتابة		٣,١٧	٣,٠٠	٢,٨٢		٣,٠٠	٢٢

٤ ـــ مجال وسائل الإعلام

وتضمّن هذا المجال سببين هما : " نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشاهدها التّلاميذ في استعمال الكتابة الخاطئة "، و " عدم الاهتمام الكافي من وسائل الإعلام المختلفة لبرامج تعليم اللّغة ومهاراتها وبخاصّة الكتابيّة منها ".

والجدول الآتي رقم (١٦) يبيّن أنّ سببًا واحدًا من السّببين المدرجين في القائمة، حصل على متوسّط حسابيّ أعلى من (٣,٧١)، وهو : " نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشاهدها التّلاميذ في استعمال الكتابة الخاطئة "، فقد حصل على متوسّط عامّ قدره (٣,٨٨)، أمّا السّبب الثّاني فقد حصل على متوسّط عامّ قدره (٣,١٨).

جدول رقم (١٦)
التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " وسائل الإعلام"

م	الأسباب	أولياء أمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أول	معلّمات مجال أول	متوسط عام	رتبة
١	نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشاهدها التّلاميذ في استعمال الكتابة الخاطئة	٣,٧٥	٣,٩٢	٤,٢٢	٣,٨٢	٣,٦٧	٣,٨٨	١
٢	عدم الاهتمام الكافي من وسائل الإعلام المختلفة لبرامج تعليم اللّغة ومهاراتها وبخاصة الكتابيّة منها	٣,٠٩	٣,٢٥	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٥٧	٣,١٨	٢

٥ ـــ مجال النّظام المدرسيّ

بالنّظر إلى المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة في مجال " النّظام المدرسيّ " يتّضح من الجدول رقم (١٧)، أنّ سببًا واحدًا من الأسباب المدرجة في القائمة حصل على متوسّط عام أعلى من (٣,٧١)، وهذا السّبب هو : التّرفيع الآليّ للتّلميذ من صفّ إلى آخر، بدون أنْ يمتلك المهارات اللاّزمة للكتابة الصّحيحة "، وقد حصل على متوسّط عامّ قدره (٤,٤٣). والجدول الآتي يوضّح التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فِقَر مجال " النّظام المدرسيّ ".

الجدول رقم (١٧)

التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " النّظام المدرسيّ "

الأسباب	أولياء الأمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أوّل	معلّمات مجال أوّل	متوسّط عام	رتبة
التّرفيع الآليّ للتّلميذ من صفّ إلى آخر، دون امتلاكه المهارات اللاّزمة للكتابة الصّحيحة	٤,٢٧	٤,٠٨	٤,٧٨	٤,٤٥	٤,٥٧	٤,٤٣	١
قلّة امتلاك مديرات المدارس لكفايات الإشراف التّربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات		٤,١٧		٣,٤٥	٢,٧١	٣,٤٤	٢
قلّة امتلاك المشرفات التّربويّات لكفايات الإشراف التّربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات			٣,٧٨	٣,٣٦	٣,٠٠	٣,٣٨	٣
قلّة عدد أيام الفصل الدّراسيّ الواحد بحيث لا تتناسب مع حجم المنهج	٣,٠٣	٤,٠٨	٣,٥٦	٣,٠٠	٣,١٤	٣,٣٦	٤
قلّة متابعة المعلّمة من قبل المشرفة التّربويّة		٣,٢٥	٣,٠٠	٣,٢٧	٢,٦٧	٣,٠٥	٥
سوء اختيار المعلّمة الأولى للإشراف على معلّمات هذه الحلقة		٣,٠٨	٣,١١		٢,٢٩	٢,٨٣	٦

٦ ــ مجال البيئة المدرسيّة

بالنّظر إلى المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة في مجال "البيئــة المدرســيّة " يتّضح من الجدول الآتي رقم (١٨)، أنّ جميع الأسباب حصلت على متوسّــط عــامّ أقــلّ مــن (٣,٧١).

جدول رقم (١٨)
التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال
" البيئة المدرسيّة "

م	الأسباب	أولياء الأمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أول	معلّمات المجال الأوّل	متوسّط عام	الرّتبة
١	قلّة المسابقات الكتابيّة الّتي يشارك فيها التّلاميذ	٤,٠٨	٣,٧٥	٣,٨٩	٣,٥٥	٣,٢٤	٣,٧٠	١
٢	زيادة عدد التّلاميذ في الصّف الواحد	٣,٧٦	٣,٤٢	٣,١١	٤,٢٧	٣,٥٧	٣,٦٣	٢
٣	قصور نظام التّقويم الممارس في المدرسة فيما يتعلّق بالأنشطة الكتابيّة	٣,٧١	٣,٥٨	٣,١١	٣,١٨	٣,٢٤	٣,٣٦	٣
٤	قلّة وجود الخطط العلاجيّة الّتي تتناولها المدرسة لمعالجة مظاهر ضعف التّلاميذ الكتابيّة		٣,٥٨	٣,٤٤	٣,١٨	٢,٨٦	٣,٢٧	٤

٧ ـ مجال منهج اللّغة العربيّة

بالنّظر إلى الجدول رقم (١٩) الذي يبيّن المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " منهج اللّغة العربيّة "، أنّ سببًا واحدًا من الأسباب المدرجة في القائمة حصل على متوسّط أعلى من (٣,٧١)، وهذا السّبب هو : " كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسيّ الواحد " ، وقد حصل على متوسّط حسابيّ قدره (٣,٨٧). والجدول الآتي يبيّن التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " منهج اللّغة العربيّة ".

جدول رقم (١٩)

التّرتيب التّنازليّ للمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال " منهج اللّغة العربيّة "

م	الأسباب	أولياء أمور	مشرفات	مديرات	معلّمات أول	معلّمات مجال أول	متوسّط عام	رتبة
١	كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسيّ الواحد	٣,٤٧	٣,٨٣	٣,٤٤	٤,٤٥	٤,١٤	٣,٨٧	١
٢	افتقار تدريبات التّعبير إلى التّدرّج المنطقيّ في عرضها، بحيث لا تبدأ بالسّهل وتتدرّج إلى الصّعب		٣,٥٨	٣,٢٢	٣,٨٢	٣,١٩	٣,٤٥	٢
٣	قلة مناسبة محتوى الكتاب المدرسيّ لمستوى التّلاميذ من حيث الخبرة والاستعداد	٣,٢٩	٣,٣٣	٣,٢٢	٣,٤٥	٣,٥٢	٣,٣٦	٣
٤	قلّة التّدريبات الكتابيّة في كتب اللّغة العربيّة الخاصّة بالحلقة الأولى	٣,٤٦	٢,٧٥	٢,٦٧	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٩٤	٤

وللتّحقق من طبيعة الفروق في أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ وفقًا لفئات أفراد العيّنة، تمّ استعمال تحليل التّباين الأحاديّ، والجدول رقم (٢٠) يبيّن أنّ قيمة " ف " المحسوبة، دالّة إحصائيًّا في ثلاثة محاور هي : النّظام المدرسيّ، والبيئة المدرسيّة، والأسرة والبيئة الاجتماعيّة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في هذه المجالات اعتمدنا اختبار " شيفيه " للمقارنات البعديّة المتعدّدة (Schefe' Procedure)، كما سنعرض جداول تبيّن إجراء المقارنات البعديّة للمجالات الثّلاثة الدّالة وهي : مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة، ومجال النّظام المدرسيّ، ومجال البيئة المدرسيّة.

جدول رقم (٢٠)
يبيّن طبيعة الفروق في أسباب الضّعف في الكتابة
لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

المحور	المجال	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
١	منهج اللغة العربيّة	بين المجموعات	١,٤٩١	٤	٠,٣٧٣	٥٨٦٠	غير دالّة
		داخل المجموعات	١٦٣,٣٢٩	٢٤٩	٠,٦٥٦		
		المجموع	١٦٤,٨٢	٢٥٣			
٢	النظام المدرسيّ	بين المجموعات	٦,٩٣٤	٤	١,٧٣٣	٢,٧٠٣	٠,٠٣١
		داخل المجموعات	١٥٩,٠٤١	٢٤٨	٠,٦٤١		
		المجموع	١٦٥,٩٧٤	٢٥٢			
٣	البيئة المدرسيّة	بين المجموعات	٩,٩٧٩	٤	٢,٤٩٥	٣,٧٨٥	٠,٠٠٥
		داخل المجموعات	١٦٤,١٤٣	٢٤٩	٠,٦٥٩		
		المجموع	١٧٤,١٢٣	٢٥٣			
٤	المعلم	بين المجموعات	١,٧٥١	٤	٠,٤٣٨	٤٧١.	غير دالّة
		داخل المجموعات	٢٣١,٣٠٠	٢٤٩	٠,٩٢٩		
		المجموع	٢٣٣,٠٥٢	٢٥٣			
٥	التلاميذ	بين المجموعات	٣,١٢٧	٤	٠,٧٨٢	١,٣٧٢	غير دالّة
		داخل المجموعات	١٤١,٩٤١	٢٤٩	٠,٥٧٠		
		المجموع	١٤٥,٠٦٨	٢٥٣			
٦	الأسرة والبيئة الاجتماعيّة	بين المجموعات	١٠,٢٨١	٤	٢,٥٧٠	٣,٤٨٣	٠,٠٠٩
		داخل المجموعات	١٨٣,٧٥٤	٢٤٩	٠,٧٣٨		
		المجموع	١٩٤,٠٣٥	٢٥٣			
٧	وسائل الإعلام	بين المجموعات	١,٢٧٢	٤	٠,٣١٨	٣٢٣.	غير دالّة
		داخل المجموعات	٢٤٥,٠٦٣	٢٤٩	٠,٩٨٤		
		المجموع	٢٤٦,٣٣٥	٢٥٣			

وفي ما يأتي نتائج المقارنات البعديّة للمجالات الثّلاثة الدّالة.

أ ـ مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة

والجدول (٢١) يبيّن أنّ المقارنة بين وليّ الأمر والمشرف التّربويّ دالّة إحصائيًا عند مستوى ≥ ٠,٠٠٨، لصالح فئة المشرفات التّربويّات، في حين أنّ باقي المقارنات الأخرى غير دالّة، وهذا الفرق بين وليّ الأمر والمشرفات التّربويّات يشير إلى أنّ المشرفات التّربويّات ينظرن إلى مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة أولياء الأمور.

جدول رقم (٢١)

اختبار " شيفيه " للمقارنة بين المجموعات في المحاور الدّالّة لمجال "الأسرة والبيئة الاجتماعيّة"

مجموعات المقارنة	فروق المتوسّطات	الدّلالة الإحصائيّة	اتجاه الفروق
وليّ الأمر × المشرف	– ٠,٧٣١٠	٠,٠٠٨	المشرف
وليّ الأمر × المديرات	– ٠,٢٤٥٩	غير دالّة	--
وليّ الأمر × المعلّمات الأوّل	– ٠,٥٥٠٩	غير دالّة	--
وليّ الأمر × معلّمات المجال الأوّل	– ٠,٣٢٦٢	غير دالّة	--
المشرفات × المديرات	٠,٤٨٥٠	غير دالّة	--
المشرفات × المعلّمات الأوّل	٠,١٨٠١	غير دالّة	--
المشرفات × معلّمات المجال الأوّل	٠,٤٠٤٨	غير دالّة	--
المديرات × المعلّمات الأوّل	– ٠,٣٠٥٠	غير دالّة	--
المديرات × معلّمات المجال الأوّل	– ٠,٠٢٨٠	غير دالّة	--
المعلّمات الأوّل × معلّمات المجال لأوّل	٠,٢٢٤٧	غير دالّة	--

ب ـ مجال النّظام المدرسيّ

ويتّضح من الجدول الآتي رقم (٢٢) أنّ المقارنة بين وليّ الأمر ومعلمات المجال الأوّل دالّة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٣٨، لصالح فئة وليّ الأمر، في حين أنّ باقي المقارنات الأخرى غير دالّة، وهذا الفرق بين وليّ الأمر ومعلّمات المجال الأوّل، يشير إلى أنّ أولياء الأمور ينظرون إلى محور النّظام المدرسيّ سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة معلمات المجال الأوّل.

جدول رقم (٢٢)
اختبار " شيفيه " للمقارنة بين المجموعات في المحاور الدّالّة
لمجال " النظام المدرسيّ "

مجموعات المقارنة	فروق المتوسّطات	الدّلالة الإحصائيّة	اتجاه الفروق
وليّ الأمر × المشرف	- ٠,٠٢٧٨	غير دالة	--
وليّ الأمر × المديرات	٠,٠٢١١	غير دالة	--
وليّ الأمر× المعلمات الأول	٠,١٤٥٩	غير دالة	--
وليّ الأمر × معلمات المجال الأوّل	٠,٥٨٩٩	٠,٠٣٨	وليّ الأمر
المشرفات × المديرات	٠,٠٢٨٩	غير دالة	--
المشرفات × المعلمات الأول	٠,٢٢٤٢	غير دالة	--
المشرفات × معلمات المجال الأول	٠,٦٦٨٣	غير دالة	--
المديرات × المعلمات الأول	٠,١٣٥٤	غير دالة	--
المديرات × معلمات المجال الأول	٠,٥٧٩٤	غير دالة	--
المعلمات الأول × معلمات المجال الأوّل	٠,٤٤٤٠	غير دالة	--

ج ــ مجال البيئة المدرسيّة

يتّضح من الجدول رقم (٢٣) أنّ المقارنة بين وليّ الأمر ومعلمات المجال الأوّل، دالّة إحصائيًّا عند مستوى ≥ ٠,٠٢٣، لصالح فئة وليّ الأمر، في حين أنّ باقي المقارنات الأخرى غير دالّة، وهذا الفرق بين وليّ الأمر ومعلّمات المجال الأوّل، يشير إلى أنّ أولياء الأمور ينظرون إلى محور البيئة المدرسيّة سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة معلمات المجال الأوّل.

جدول رقم (٢٣)
اختبار " شيفيه " للمقارنة بين المجموعات في المحاور الدّالّة لمجال " البيئة المدرسيّة "

مجموعات المقارنة	فروق المتوسّطات	الدّلالة الإحصائيّة	اتجاه الفروق
وليّ الأمر × المشرف	٠,٢٧٤٩	غير دالة	--
وليّ الأمر × المديرات	٠,٤٦٠١	غير دالة	--
وليّ الأمر × المعلمات الأوّل	٠,٣١٢٨	غير دالة	--
وليّ الأمر × معلمات المجال الأوّل	٠,٦٣٢٠	٠,٠٢٣	وليّ الأمر
المشرفات × المديرات	٠,١٨٥٢	غير دالة	--
المشرفات × المعلمات الأوّل	٠,٠٢٣٨	غير دالة	--
المشرفات × معلمات المجال الأوّل	٠,٣٥٧١	غير دالة	--
المديرات × المعلمات الأوّل	- ٠,١٤٧٣	غير دالة	--
المديرات × معلمات المجال الأوّل	٠,١٧٢٠	غير دالة	--
المعلمات الأوّل × معلمات المجال الأوّل	٠,٣١٩٣	غير دالة	--

ثالثًا – النّتائج الخاصّة بالفرضيّات

سوف نعرض في ما يأتي نتائج الأسئلة الفرعيّة للدّراسة بالتّرتيب الذي وردت في إشكاليّة الدّراسة، وباتّساق مع تغيّرات الدّراسة وهي : الجنس (ذكر، أنثى)، ومستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلميذ، والتحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، واللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ، وفي ما يأتي نصّ فرضيّات الدّراسة :

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تعزى لمتغيّر الجنس.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تعزى إلى مستوى التّحصيل الدّراسيّ لديهم.

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تعزى إلى التحاق الأطفال بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة.

٤ – توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى اللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت.

٥ – توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع أخطاء التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس.

أ – نتائج الفرضيّة الأولى

للتّحقّق من الفرضيّة الأولى التي تنصّ على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس "، ولمعرفة أثر متغيّر الجنس على نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تمّ حساب قيمة " كا٢ "، و تبيّن أنّ قيمة " كا٢ " المحسوبة تراوحت بين (٠,٣١٠ – ٢١,٤٧٠)، وأنّ ثلاث عشرة (١٣) قيمة منها دالّة إحصائيًّا عند مستوى (≤ ٠,٠٤٨)، والجدول رقم (٢٤) يوضّح ذلك.

وعند الرّجوع إلى نسبة أخطاء الذّكور والإناث، نجد أنّ نسبة أخطاء الذّكور هي الأعلى في جميع الحالات التي كانت فيها قيم " كا٢ " دالّة إحصائيًّا، وبذلك يمكن أنْ نستنتج بأنّ الذّكور وقعوا في الأخطاء بنسبة أكبر من الإناث في ثلاث عشرة (١٣) مهارة، من بين ثلاث وعشرين (٢٣) مهارة إملائية، وهي بالتّرتيب حسب الجدول المرفق : المدّ،والتّنوين، و اللاّم القمريّة، واللاّم الشّمسيّة، والتّاء المفتوحة، والتّاء المربوطة، والتّمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والألف الفارقة، والألف المقصورة، والألف القائمة، والهمزة وسط الكلمة، والهمزة الممدودة.

إنّ هذه النّتيجة تشير إلى أنّ لمتغيّر الجنس أثر في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، حيث كانت الفروق دالّة لصالح الإناث، وبهذه النّتيجة تحقّقت الفرضيّة الأولى للدّراسة.

جدول رقم (٢٤)

يبيّن أثر متغيّر الجنس في نوع الأخطاء وكمّها باستخراج قيمة " كا٢ "

م	المهارة	الجنس	الإجابات الخاطئة	الإجابات الصّحيحة	نسبة الخطأ	قيمة كا٢	الدّلالة الإحصائية
١	المدّ	ذكور	٦٩	٨٢	٤٥,٧	٢١,٤٧٠	٠,٠٠١
		إناث	٣٠	١١٧	٢٠,٤		
٢	التّنوين	ذكور	١٢١	٣٠	٨٠,١	٦,٣٠١	٠,٠١٢
		إناث	٩٩	٤٨	٦٧,٣		
٣	اللاّم القمريّة	ذكور	٤٨	١٠٣	٣١,٨	٤,٩٩٢	٠,٠٢٥
		إناث	٣٠	١١٧	٢٠,٤		
٤	اللاّم الشّمسيّة	ذكور	٦٢	٨٩	٤١,١	١٠,٠٩٥	٠,٠٠١
		إناث	٣٥	١١٢	٢٣,٨		
٥	التّاء المفتوحة	ذكور	٨٥	٦٦	٥٦,٣	١٤,٩١٩	٠,٠٠١
		إناث	٥٠	٩٧	٣٤,٠		
٦	التّاء المربوطة	ذكور	١٠٤	٤٧	٦٨,٩	٣,٩٢١	٠,٠٤٨
		إناث	٨٥	٦٢	٥٧,٨		
٧	التّمييز بين الهاء والتّاء المربوطة	ذكور	٦٥	٨٦	٤٣,٠	٢,١٨٦	غير دالّة
		إناث	٥١	٩٦	٣٤,٧		
٨	الحروف المضعّفة	ذكور	١٤١	١٠	٩٣,٤	٠,٩٤٦	غير دالّة
		إناث	١٤١	٦	٩٥,٦		
٩	التّمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة	ذكور	٦٤	٨٧	٤٢,٤	١١,٥٨٤	٠,٠٠١
		إناث	٣٥	١١٢	٢٣,٨		
١٠	التّمييز بين الحروف المتشابهة في النّطق	ذكور	١٣٥	١٦	٨٩,٤	٠,٦٣٥	غير دالّة
		إناث	١٢٧	٢٠	٨٦,٤		
١١	حروف تنطق ولا تكتب	ذكور	٨٧	٦٤	٥٧,٦	٣,٤٠٤	غير دالّة
		إناث	٦٩	٧٨	٤٦,٩		
١٢	حروف تكتب ولا تنطق	ذكور	١٤٠	١١	٩٢,٧	٧,٤١٢	٠,٠٠٦
		إناث	١٢١	٢٦	٨٢,٣		
١٣	الألف الفارقة	ذكور	١٤٠	١١	٩٢,٧	٥,٨٧٥	٠,٠١٥
		إناث	١٢٣	٢٤	٨٣,٧		

تابع جدول رقم (٢٤)
يبيّن أثر متغيّر الجنس في نوع الأخطاء وكمّها باستخراج قيمة " كا٢ "

م	المهارة	الجنس	الإجابات الخاطئة	الإجابات الصّحيحة	نسبة الخطأ	قيمة كا٢	الدّلالة الإحصائيّة
١٤	الألف المقصورة	ذكور	١٢٩	٢٢	٨٥,٤	١١,٠٠٠	٠,٠٠١
		إناث	١٠٢	٤٥	٦٩,٤		
١٥	الألف القائمة	ذكور	١٠٨	٤٣	٧١,٥	٥,٠١٥	٠,٠٢٥
		إناث	٨٧	٦٠	٥٩,٢		
١٦	همزة القطع	ذكور	٢٣	١٢٨	١٥,٢	٢,٢٣٢	غير دالّة
		إناث	١٤	١٣٣	٩,٥		
١٧	همزة الوصل	ذكور	١٤٩	٢	٩٨,٧	٠,٣١٠	غير دالّة
		إناث	١٤٦	١	٩٩,٣		
١٨	الهمزة وسط الكلمة	ذكور	١٢٨	٢٣	٨٤,٨	٤,٥٧٥	٠,٠٣٢
		إناث	١١٠	٣٧	٧٤,٨		
١٩	الهمزة المتطرّفة	إناث	٩٨	٤٩	٦٦,٧	٠,٩٣٥	غير دالّة
		إناث	١٤٠	٧	٩٥,٢		
٢٠	الهمزة الممدودة	ذكور	١٢٧	٢٤	٨٤,١	٣,٩٣٧	٠,٠٤٧
		إناث	١١٠	٣٧	٧٤,٨		
٢١	حذف نون جمع المذكّر المضاف	ذكور	١١٢	٣٩	٧٤,٢	٢,٠١٦	غير دالّة
		إناث	٩٨	٤٩	٦٦,٧		
٢٢	حذف حرف العلّة من الأمر المعتل الآخر	ذكور	١٣٢	١٩	٨٧,٤	١,٩٠٩	غير دالّة
		إناث	١٢	٢٧	٨١,٦		
٢٣	حذف حرف العلّة من المضارع المجزوم	ذكور	١٣٥	١٦	٨٩,٤	٠,٥١٨	غير دالّة
		إناث	١٣٥	١٦	٩١,٨		

ب ــ نتائج الفرضيّة الثّانية

للتّحقّق من الفرضيّة الثانيّة التي تنصّ على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى مستوى التّحصيل الدّراسيّ لديهم، وللتّوصّل إلى نوع العلاقة بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ ونوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، تمّ استخراج معامل ارتباط " بيرسون " والجدول رقم (٢٥) يبيّن ذلك.

الجدول رقم (٢٥)

يبيّن العلاقة بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ ونوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها باستخراج معامل ارتباط " بيرسون "

الأخطاء	مستوى التّحصيل	معامل ارتباط " بيرسون "	الدّلالة الإحصائيّة
نوع الخطأ	اللّغة العربيّة	- ٠,٧٨٦	٠,٠٠١
نوع الخطأ	المستوى العامّ	- ٠,٧٤٥	٠,٠٠١
كمّ الخطأ	اللّغة العربية	- ٠,٧٨٥	٠,٠٠١
كمّ الخطأ	المستوى العامّ	- ٠,٧٤٦	٠,٠٠١

ويتّضح من الجدول السّابق أنّ العلاقة سالبة ودالّة إحصائيّا بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ العام (التّراكميّ) للتّلاميذ، وكذلك مستوى التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة ونوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، وهذا يدلّ أنّ العلاقة عكسيّة بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، وبين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ.

إنّ هذه النّتيجة تشير إلى أنّ مستوى التّحصيل الدّراسيّ يؤثّر في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، كما أنّ تفوّق التّلاميذ في الإملاء يسهم في تفوّقهم في جميع المواد الدّراسيّة، ويمكن القول : إنّ الفرضيّة الثّانية للدّراسة قد تحقّقت في النّتائج.

ج ــ نتائج الفرضيّة الثّالثة

للتّحقّق من الفرضيّة الثّالثة التي تنصّ على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تعزى إلى التحاق الأطفال بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة.

يتّضح من الجدول الآتي (٢٦) أنّ قيمة "ت" المحسوبة غير دالّة إحصائيًّا في نوع الأخطاء التي وقع فيها التّلاميذ في الإملاء وكمّها، وهذا يدلّ على أنّه لا توجد علاقة بين التحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، وبين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، وبذلك فإنّ الفرضيّة الثّالثة للدّراسة لم تتحقّق في النّتائج.

جدول رقم (٢٦)

يبيّن أثر التحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة في نوع الأخطاء وكمّها

مستوى التلاميذ في الإملاء	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت" المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
نوع الأخطاء	التحق بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة	١٦٨	١١,٠٧	٦,٧٧	٠,٦٩	غير دالّة
	لم يلتحق بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة	٧٧	١١,٧٤	٧,٥٥		
كمّ الأخطاء	التحق بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة	١٦٨	٣٧,١٨	٢٣,٦٢	٠,٩٠	غير دالّة
	لم يلتحق بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة	٧٧	٤٠,١٧	٢٥,١٥		

د ــ نتائج الفرضيّة الرّابعة

للتحقّق من الفرضيّة الرّابعة التي تنصّ على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ تعزى إلى اللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت، اعتمدنا اختبار " ت " (T- test) ، فكانت النّتيجة تدل على أنّ قيمة "ت" المحسوبة، دالّة إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠,٠٤٦) في نوع الأخطاء الإملائيّة التي وقع فيها التّلاميذ، وعند مستوى (≤ ٠,٠٣٩) في كمّ الأخطاء التي وقعوا فيها.

وعند المقارنة بين متوسّطي المجموعتين، نجد أنّ متوسّط المجموعة التي تتحدّث اللّغة العربيّة في البيت أعلى من متوسّط المجموعة التي لا تتحدّث اللّغة العربيّة. والجدول رقم (٢٧) يوضّح ذلك.

إنّ هذه النّتيجة تشير إلى أنّ هناك علاقة عكسيّة بين التّحدث باللّغة العربيّة، ونوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، أي أنّ التّلاميذ الذين يتحدّثون باللّغة العربيّة في البيت ــ لغة أمّ ــ تقلّ لديهم الأخطاء في الإملاء عن الذين لا يتحدّثون بها في البيت، وبذلك فإنّ الفرضيّة الرّابعة للدّراسة تحقّقت في النّتائج.

جدول رقم (٢٧)
نوع الأخطاء وكمّها وعلاقتهما بمتغير اللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت
بتطبيق اختبار " ت "

مستوى التّلاميذ في الاملاء	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت" المحسوبة	الدّلالة الاحصائيّة
نوع الأخطاء	يتحدّث اللغة العربيّة	١٦٦	١١,٩	٦,٨١	٢,٠٠٤	٠,٠٤٦
	لا يتحدّث اللغة العربيّة	٧٩	٩,٩٩	٧,٣٢		
كمّ الأخطاء	يتحدّث اللغة العربيّة	١٦٦	٤٠,٣١	٢٣,٤٨	٢,٠٧١	٠,٠٣٩
	لا يتحدّث اللغة العربيّة	٧٩	٣٣,٥٣	٢٤,٨٧		

هـ ــ نتائج الفرضيّة الخامسة

للتحقّق من الفرضيّة الخامسة التي تنصّ على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء في التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس، تمّ تطبيق اختبار " ت " (T- test) ، فتبيّن لنا أنّ قيمة " ت " المحسوبة غير دالّة إحصائيًّا، وهذه النّتيجة تشير إلى أنّ أداء التّلاميذ في مهارات التّعبير الكتابي لا يختلف باختلاف الجنس. والجدول الآتي رقم (٢٨) يبيّن ذلك.

وهذه النّتيجة تشير إلى أنّ الفرضيّة الخامسة للدّراسة لم تتحقّق في النّتائج، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء في التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس.

جدول رقم (٢٨)
أثر متغيّر الجنس في أداء التّلاميذ التّعبير الكتابي باستعمال اختبار " ت "

مجموعات المقارنة	**العدد**	**المتوسّط الحسابيّ**	**الانحراف المعياريّ**	**قيمة "ت" المحسوبة**	**الدّلالة الاحصائيّة**
ذكور	١٥١	١,٨٧	٢,٤٢	١,٠٢٧	**غير دالّة**
إناث	١٤٧	٢,١٨	٢,٦٧		

خاتمـــة

في هذا الفصل عرضنا النّتائج التي توصّــلنا إليها انطلاقًا من تحليل جداول الإحصاء المتعلّقة بمختلف مهارات اللّغة (الخطّ، والإملاء والتّعبير الكتابيّ)، كما قمنا بإدراجها وتحليلها وفق مقاييس مقنّنة، فجاءت الإجابات دقيقة ومرتّبة لكلّ سؤال من أسئلة الدّراسة.

لقد هدفت الدّراسة الميدانيّة إلى تعرّف مستوى أداء معلّمات المجــال الأوّل فــي المهــارات اللّغويّة والتّدريسيّة في المهارات المختلفة للكتابة، وقد توصّلت الدّراســة إلـــى أنّ مــستوى الأداء اللّغوي والتّدريسيّ للمعلّمات دون المستوى المأمول.

كما هدفت الدّراسة إلى تعرّف أخطاء الكتابة والإملاء، والتّعبير الكتابيّ الشّائعة لــدى تلاميــذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وتحديد العــلاقة بين نـــوع الأخطاء الإملائيّة وكمّهــا وبـــين المتغيّرات الآتية : جنس التّلميذ، والتّحصيل الدّراسيّ، والتحاق التّلميذ بمرحلـــة التّعلـــيم مـــا قبـــل المدرسة، وكذلك العلاقة بين جنس التّلميذ وأدائه في التّعبير الكتابيّ.

وتوصّلت الدّراسة إلى قائمة بالعيوب الخطّيّـــة الشّائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولـــى، بلـــغت سبعة وعشرين (٢٧) عيبًا، وقد تفاوتت العيوب الخطّيّة في درجة شيوعها بين التّلاميذ والتّلميذات، فبلغت نسبة العيب الأكثر شيوعًا (٨٣,٦%)، ظهر في مهارة " رسم الحروف التي تنزلق أعقابهــا أسفل السّطر"، ، في حين بلغت نسبة الخطأ الأقلّ شيوعًا (١١,٧%) في مهارة " وضع النّقط فـــي مكانها غير الصّحيح ".

كما توصّلت الدّراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى التّلاميــذ، وعنـــد اســـتعمال معيار الشّيوع المعتمد في الدّراســـة وهـــو (٢٠ %)، وكشــفت الدّراســـة أنّ القضــايا الإملائيّــة الثّلاث والعشرين (٢٣) موضع الدّراسة، تجاوزت نسبة الخطأ في جميعها عن معيـــار الـــشّيوع المعتمد بشكل كبير ومتفاوت، وقد بلغت نســـبة الخطأ الأكثر شيوعًا (٩٩%) في مهـــارة " همـــزة الوصل" ، بينما كانت نسبة الخطأ الأقلّ شيوعًا (٢٦,٢%)، وظهر في كتابة اللاّم القمريّة.

وبعد إجراء المقارنة بين أخطاء التّلاميذ من وجهـــة نظر المعلّمات، والأداء الحقيقـــيّ لهـــم في نوع الأخطاء الإملائيّة، باستخراج معامل ارتباط " بيرسون "، تبيّن وجود علاقة بـــين تقـــدير المعلمات لمظاهر ضعف التّلاميـــذ في الإملاء وأداء التّلاميذ الحقيقيّ، وهذا يعني أنّ المعلّمات على علم بالضّعف الشّديد الذي يعاني منه التّلاميذ في الإملاء.

كما تبيّن من الدّراسة أنّ التّلاميذ لا يمتلكون مهـــارات التّعبير الكتـــابيّ المختلفـــة مثـــل : اختيـــار الألفاظ المناسبة، وســـلامة الأسلوب، وشكل الفقرة التّعبيريّة، واستعمال علامات التّـــرقيم الشّائع استعمالها، فضلاً عن انتشار الأخطاء في المـــستوى الـــصّوتيّ، والإملائـــيّ والنّحـــويّ والصّـــرفيّ والدّلاليّ في كتاباتهم، نتيجة القصور في تدريبهم على كتابة مواضيع التّعبير.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ ثمّة عوامل متعدّدة وراء انتشار الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم من وجهة نظر فئات العيّنة الدّراسيّة هـي : " مجـال الأسـرة والبيئـة الاجتماعيّة يليها " مجال التّلاميذ "، ثمّ " مجال المعلّم "، ثم " مجال وسـائل الإعـلام " ، " فمجـال النّظام المدرسيّ" ، " فمجال البيئة المدرسيّة "، " فمجال منهج اللّغة العربيّة ".

أمّا الأسباب التي تصدّرت القائمة في كل مجال من المجالات السّابقة فهي بالتّرتيب كالآتي : " قلّة اهتمام الأسرة بتوجيه الأبناء إلى تنظيم وقت فراعهم فيما يفيد "، و" نقص الحصيلة اللّغويّـة عند بعض التّلاميذ"، و" زيادة نصاب المعلّمة من الحصص "، و" نهج الكثير من وسائل الإعـلام المرئيّة التي يشاهدها التّلاميذ إلى استعمال الكتابة الخاطئة " و " التّرفيع الآلي للتّلميـذ من صـف إلى آخر من دون أنْ يمتلك المهارات اللاّزمة للكتابة الصّـحيحة "، وقلّة المسابقات الكتابيّة التـي يشارك فيها التّلاميذ، " و" كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسي الواحد " ٦٧٣٤٧٥

وتبيّن من الدّراسة، أنّ هناك فروقـًا بين استجابة أولياء أمور التّلاميذ والمشرفات التّربويّـات يشير إلى أنّ المشرفات التّربويّات ينظرن إلـى مجال " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة " سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة أولياء الأمور، كما تبيّن أنّ أولياء الأمور ينظرون إلـى محـور" النّظـام المدرسيّ" ، سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة معلمات المجال الأوّل.

إنّ نتائج الدّراسة قد تحقّقت في ثلاث فرضيّات؛ فقد توصّلت الدّراسة الحاليّة إلى وجود علاقـة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها وبين بعض متغيّر الجـنس، لصالح الإناث، كما أظهرت الدّراسة أنّ المجموعة التي تتحدّث اللّغة العربيّة في البيت تفوّقت على المجموعة التي لا تتحدّث اللّغة العربيّة. وقد ثبت أنّ العلاقة عكـسـيّة بـين مـستوى التّحـصيل الدّراسي ونوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، أي : أنّه كلّما زاد تحصـيل التّلاميـذ الدّراسـيّ، قلّـت الأخطاء الإملائيّة لديهم، كما أنّ تفوّق التّلاميذ في الإملاء يسهم في تفوّقهم فـي جميـع المـواد الدّراسيّة.

وفي الوقت نفسه فقد دحضت نتائج الدّراسة فرضيّة وجود علاقة بين نوع الأخطاء الإملائيّـة وكمّها وبين التحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، كما أنّها لم تظهـر اختلافًـا فـي أداء التّلاميذ والتّلميذات في مهارات التّعبير الكتابيّ.

بعد أنْ تناولنا في هذا القسم التّحليل الكميّ، وبناءً على النّتائج الإحصائيّة سـنتناول في الفصل القادم التّحليل الكيفيّ؛ للوقوف على أسباب الأخطاء اللّغويّة الكتابيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى مـن التّعليم الأساسيّ، ثم سنقوم بمناقشة النّتائج السّابقة وتفسيرها وفق الملاحظات والمشـاهدات التـي لمسناها في أثناء الزّيارات الصّفية، والدّراسة الميدانيّة.

الفصل الثّاني

تفسير نتائج الدّراسة ومناقشتها

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى تفسير النّتائج التي حصلنا عليها في الدّراسة الميدانيّة، ومناقشة الأسئلة الرّئيسة الخاصّة بمظاهر الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ وأسبابها في ولايات محافظة مسقط السّتة، والأسئلة الفرعيّة المتعلّقة بالعلاقة بين أخطاء الكتابة ومتغيّرات الدّراسة الأربعة : الجنس، ومستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلميذ، والتحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، واللّغة التي يتحدّث بها التّلميذ في البيت.

سوف نتناول تفسير النّتائج ومناقشتها من خلال ثلاثة محاور، وبالتّرتيب نفسه الذي اتّبعناه في عرض نتائج العمل الميدانيّ وتحليلها، إذْ أنّ طبيعة الدّراسة تقتضي تفسير نتائج الزّيارات الصّفية، ومناقشتها أولاً؛ نظرًا لأنّ المعلّم يعدّ الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وكان الجزء الأكبر من دراستنا الميدانيّة معتمدًا على زيارة معلّمات المجال الأوّل في الصّف، لملاحظة أدائهنّ، ومدى تفاعل التّلاميذ معهنّ، ثمّ سنتناول تفسير نتائج أسئلة الدّراسة الرّئيسة ثانيًا، ثمّ تفسير نتائج فرضيّات الدّراسة أخيرًا.

أولاً ــ مناقشة نتائج الزّيارات الصّفيّة وتفسيرها

قمنا بزيارة المعلّمات في الصّفوف، بهدف ملاحظة الموقف التّعليميّ بصورة طبيعيّة في الواقع، ومعرفة طريقة تعلّم التّلاميذ، وما مدى إجادة معلّمات المجال الأوّل في الأداء التّدريسيّ واللّغويّ، وما مدى تأثيرهنّ في تلاميذهنّ، وقد اعتمدنا بطاقة الملاحظة التي صُمِّمَتْ لهذه الزّيارات وفي ما يأتي نتناول مناقشة وتفسير النّتائج التي حصلنا عليها من خلال تحليل مهارات التّدريس الخاصّة في المجالات الآتية : تخطيط الدّرس، وتنفيذ الدّرس، وتقويم الدّرس.

أ ــ مناقشة مهارات التّدريس الخاصّة بمجال التّخطيط لدّروس الخطّ والإملاء والتّعبير

تلعب عمليّة التّخطيط المسبق للدّرس دورًا مهمًّا في نجاح عمليّة التّدريس؛ لأنّها تزيد الثّقة في نفس المعلّم قبل دخوله الصّف، نتيجة إلمامه بالمحتوى العلميّ، وتحديده للأهداف التّعليميّة، وأساليب التّدريس والأنشطة، والوسائل التّعليميّة اللاّزمة لتنفيذ الدّرس وتقويمه، ممّا يسهم في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة.

وقد أشار الجدول رقم (٦) الذي يبيّن نتائج تحليل بطاقة ملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ [١] إلى أنّ معلّمات المجال الأوّل حصلن على نسبة عالية في مهارة : " صياغة أهداف الدّرس صياغة سلوكيّة "، بنسبة مئويّة قدرها (٨٢%)، وهذا يدلّ على أنّهن يجدن صياغة الأهداف السّلوكيّة، في حين أنّهنّ

---

[١] انظر الصّفحة ١١٧- ١١٩.

حصلن على نسبة أقلّ من النّسبة المعتمدة في المهارات الأربعة الباقيّة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يأتي :

إنّ ما ينقص المعلّمات في المهارة التي تنصّ على " يهتمّ بتنويع أهدافه (معرفيّة، مهاريّة، وجدانيّة)، قلّة اهتمامهنّ في صياغة الأهداف في المجال الوجدانيّ، فهنّ يؤكّدن على صياغة الأهداف في المستويَيْن المعرفيّ والمهاريّ فقط، في حين أنّهنّ يهملن صياغة الأهداف الوجدانيّة، ربّما لأنّ أثرها لا يظهر من خلال حصّة واحدة، كما أنّ بعض المعلّمات يَصُغْن أهدافًا عامّة، وليست أهدافًا تعليميّة خاصّة كما في المثال الآتي : " أنْ يكتب التّلاميذ قطعة الإملاء غيبًا " ، من دون الإشارة إلى القاعدة الإملائيّة التي تهدف المعلّمة تعليمها للتّلاميذ [١].

أمّا بالنّسبة للمهارتين اللّتين نصّتا على " يحدّد وسائل التّقويم المناسبة "، و " يخطّط للاستراتيجيّات التي يعتمدها في تنفيذ الدّرس "، فإنّنا لاحظنا في الواقع أنّ معظم المعلّمات استخدمن الوسائل التّعليميّة المختلفة، كما أنّ بعض المعلّمات يعتمدن استراتيجيّات متنوّعة عند تنفيذ الدّرس، وبخاصّة استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ ــ وإن كان أسلوب المناقشة والحوار هو السّائد ــ ولكنّهن لم يسجّلن ما يفيد اعتماد هاتين المهارتين في كرّاسة إعداد الدّروس.

ويمكن إرجاع قصور المعلّمات في إعداد الدّرس، إلى أنّهنّ لا يعتقدن بأهميّة الإعداد الكتابيّ للدّرس بعد هذه السّنوات الطّويلة في العمل بسلك التّدريس، فنسبة (٦٦%) من المعلّمات اللاتي زرناهنّ تجاوزت مدّة الخدمة لديهن عشر سنوات، وقد لاحظنا من خلال عملنا في المدارس خلال خمسة وثلاثين عامًا، أنّ المعلّمات ــ إلاّ القليل ــ يفقدن الحماس للتّعليم، وإتقان العمل مع مرور الزّمن، ونرى أنْ يعمل المعلّم في سلك التّدريس بين عشر (١٠) سنوات إلى خمس عشرة (١٥) سنة، يُنَقَلُ بعدها إلى عمل آخر.

ب ــ مناقشة مهارات التّدريس الخاصّة بمجال تنفيذ دروس الخطّ والإملاء والتّعبير

تعدّ مرحلة تنفيذ الدّرس من أهم المراحل التي يقوم بها المعلّم، فهي المرحلة التي يترجم فيها المعلّم خطّته التي أعدّها قبل أنْ يدخل الصّفّ، ولكي ينفّذ المعلّم الدّروس بفاعليّة لا بدّ من أنْ يكون المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، من خلال اعتماد استراتيجيّات التّدريس التي تثير تفكيره، وتحفزه على البحث، وتشمل أساليب التّعزيز المحفّزة على التّعلّم، مع مراعاة الفروق الفرديّة عند طرح الأسئلة، وتوزيع الأنشطة والتّدريبات المتنوّعة، وتقديم التّغذيّة الرّاجعة المباشرة، واستعمال وسائل تعليميّة مختلفة، وربط فروع المادة بعضها ببعض، وربطها بالحياة العمليّة [٢].

ويشير الجدول رقم (٦)، إلى أنّ جميع مهارات تنفيذ الدّرس حصلت على نسب أقلّ من (٧٠%)، النّسبة المُعْتَمَدَةِ في الدّراسة، ويمكن تفسير هذه النّتائج بناءً على تقسيم مهارات تنفيذ

---

(١) انظر الصّفحة ٢٨.

(٢) مهدي سالم، **التّربية الميدانيّة**، ١٩٢.

الدّرس قسمين : الأوّل يرتبط بالمستوى الأكاديميّ للمعلّمة مثل : مهارة " يلّم المعلّم بمتطلّبات المادة الدّراسيّة أكاديميًّا"، ومهارة " يكتب كتابة خالية من أخطاء الإملاء "، و" يتحدّث بلّغة سليمة مناسبة لمستوى التّلاميذ "، فقد حصلت المعلّمات على نسب مئويّة منخفضة في جميع هذه المهارات، وهذا يدلّ على مدى انخفاض المستوى الأكاديميّ للمعلّمات، وقد كان ذلك واضحًا من أخطاء الإملاء والكتابة الموجودة لديهنّ، بالإضافة إلى أنّ معظم المعلّمات يتحدّثن العاميّة في أثناء الشّرح وإلقاء الأسئلة، فيستخدمن الكلمات : (إيش، وين، ليش) بدلاً من أدوات الاستفهام : (ماذا،أين، لماذا)، إلى جانب الأخطاء في أثناء شرح قواعد الإملاء للتّلاميذ.

أمّا القسم الثّاني من المهارات، فهي التي ترتبط بالمستوى المهنيّ للمعلّمات مثل : " يربط فروع اللّغة العربيّة بعضها ببعض، و" يوظّف التّعلّم القبلي المناسب " ... إلخ، تبيّن من خلال تحليل النّتائج أنّ المعلّمات حصلن على نسبة منخفضة في هذه المهارات أيضًا، وهذا يدلّ على أنّ المستوى المهنيّ للمعلّمات متدنّ، وظهر ذلك من الممارسات الآتية :

بالنّسبة للمهارة الأولى : " يربط فروع اللّغة العربيّة بعضها البعض "، فالمعلّمات كنّ يربطن فروع المادة المختلفة في حصّة التّعبير الكتابيّ، أمّا في حصتيّ الخطّ والإملاء، فقد ركّزت بعض المعلّمات على تعليم التّلاميذ كتابة حرف معيّن من حروف الأبجديّة فقط، أو قاعدة معيّنة من قواعد الإملاء، من دون أنْ يطلبن من التّلاميذ قراءة النّموذج المكتوب، أو شرح معناه، وهذا يعني أنّ المعلّمات لا يدرّسن مهارات اللّغة العربيّة وفق الاتجاه التّكامليّ الذي بُنِيَتْ عليه مناهج اللّغة العربيّة في سلطنة عمان [١].

أمّا بالنّسبة لمهارة " يدير الصّفّ بالشّكل المناسب " ، فقد لاحظنا أنّ المعلّمات لا يستطعن ضبط التّلاميذ إلاّ بالصّراخ، إنّ ثمانيَ (٨) معلّمات من ضمن أربع وعشرين (٢٤) معلّمة كنّ يعاملن التّلاميذ معاملة غير حسنة وبقسوة، وهذه النّسبة تساوي (٣٣%) من المعلّمات اللاتي زرناهنّ.

وفي مهارة " يعتمد أساليب التّعزيز المحفّزة على التعلّم "، فقد لاحظنا أنّ بعض المعلّمات لا يعزّزن التّلاميذ، وفي المقابل هناك من يعزّز التّلاميذ ماديًّا، ونحن نرى أنّ هذه الطّريقة غير مجدية، وغير مرغوبة في التّربية، فمن التّربويّين من يُشبّهُ المكافأة الماديّة بنظام إعطاء الرّشوة، ويرى أنّ أفضل مكافأة هي التّعبير بالرّضا والارتياح عن أداء العمل بدقّة وإتقان [٢].

أمّا تقصير المعلّمات في مهارة " توظيف الوسائل التّعليميّة توظيفًا هادفًا "، كان واضحًا من طريقة استعمالهن البطاقات الخاصّة بكلمات الدّرس، فبالرّغم من أنّ وزارة التّربية والتّعليم زوّدت المدارس ببطاقات كُتِبَتْ عليها كلمات كل درس بخطّ كبير وواضح وجميل، فإنّ المعلّمات يعرضن بطاقات كُتِبَتْ بخطّهنّ الصّغير، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ بعضهنّ يملأن اللّوح بعدد من البطاقات لا

---

[١] انظر الصفحة ٢٦، ٣٩، ٥٣.

[٢] هاري ك. وونغ، **كيف تكون مدرّسًا فاعلاً**، ٢٢٣.

يُعَدُّ ولا يُحْصَى، كما أنّ المعلّمات لا يوظفنّ اللّوح الأبيض توظيفًا صحيحًا، نتيجة لاستعمالهنّ أقلامًا جفّ حبرها في بعض الأحيان، وقد كنّ يسطّرن اللّوح في حصّة الخطّ بخطّين، من دون مراعاة أنْ تكون المسافة بين الخطّين مناسبة؛ ممّا أدى إلى كبر خطّهن، وعدم اتّساقه من حيث كبر بعض الحروف وصغر بعضها الآخر.

ونرى أنّه من الضّروريّ أنْ يكون لدى المعلّمة لوحٌ خاصّ رُسِمَ عليه خطوط متوازيّة، على أنْ تكون المسافة بين كل خطّين محدّدة، فالسّطور التي على اللّوح تحكم الحروف الصّاعدة والنّازلة والمرتكزة، كما أنّها تمكّن المعلّمة من كتابة النّموذج الخطّي بحجم مناسب، مع مراعاة الالتزام بنسق موحّد في الكلمات من حيث الصّغر والكبر، وتعويد التّلاميذ الكتابة على الخطوط يُعَدُّ هاديًا للكتابة المنظّمة حسب القاعدة، كما يُعَدُّ معيارًا للكاتب الجيّد والخطّ المتقن [١] .

إنّ معظم المعلّمات لا يراعين قدرات التّلاميذ عند توزيع الأنشطة، فهنّ يكلفن التّلاميذ جميعهم بنمطٍ واحدٍ من العمل الكتابيّ، دون مراعاة مستوى التّلاميذ الضّعاف، وأشار (فهد زايد) إلى ضرورة مواجهة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، حتى لا تشكّل عائقًا في تقدّم التّلاميذ، كما يرى (رشدي طعيمة) ضرورة تقسيم وقت الحصّة لنوعين من التّدريبات : تدريبات تتحدّى التّلاميذ المتفوّقين، وتدريبات علاجيّة تركّز على نقاط الضّعف الشّائعة لدى التّلاميذ الضّعاف [٢].

أمّا بالنّسبة لمهارة " يُحْسِنُ توظيف استراتيجيّات التّدريس المتنوّعة " فلاحظنا أنّ المعلّمات يعتمدن استراتيجيّة التّعلم التّعاونيّ، إلاّ أنّ المجموعة الواحدة لديهنّ تتكوّن من خمسة إلى ستّة تلاميذ، في حين أنّ " وشتل " (Washtell)، و" أدلين " (Adeli) أشارتا إلى أنّه كلّما كان عدد الأعضاء في المجموعة الواحدة أقلّ، كان ذلك أفضل [٣].

وقد كان مُلاحَظًا أنّ تلميذًا واحدًا ــ المتميّز ــ في كل مجموعة كان يكتب موضوع التّعبير، من غير أنْ يشاركه أقرانه، أو قد يكون أحضره جاهزًا من البيت، بعد أنْ كتبه أحد أفراد الأسرة، وفي هذا يقول (الحيلة) : " التّعلم التّعاوني ليس جلوس التّلاميذ بجانب بعضهم على الطّاولة نفسها؛ ليتحدّثوا مع بعضهم في أثناء قيامهم بإنجاز تعييناتهم الفرديّة، والتّعاون ليس تكليف مجموعة من التّلاميذ بإعداد تقرير بحيث يقوم تلميذ واحد بكل العمل، ويضع أسماء زملائه الباقين عليه بعد إنجازه " [٤].

إنّ المعلّمات كنّ يكتفين بما كتبه التّلميذ في المجموعة، ولم يطالبْن كل تلميذ بكتابة موضوع التّعبير بمفرده، بعد المناقشة والعمل التّعاوني، غير مدركات أنّ الكتابة في نهاية الأمر نشاط فرديّ.

كما أنّ بعض المعلمات كنّ يكلفن المجموعات أعمالاً سهلة، لا يتطلّب أداؤها أيّ جهد أو

---

[١] فارس عيسى ، **دليل المعلّم في تعليم الخطّ العربيّ**، ٨٥.

[٢] انظر الصّفحات ٣٥، ٧٥، ٨٧.

[٣] انظر الصّفحة ٨١.

[٤] محمّد الحيلة، **مهارات التّدريس الصّفي**، ١٨٩. ؛ انظر الصّفحة ٨٠.

تفكير،غير مدركات أنّ العمل في المجموعات يحتاج إلى إسناد مهمّة صعبة، لا يستطيع تلميذ واحد القيام بها في فترة زمنيّة قصيرة، بل لا بدّ من ضفر الجهود للانتهاء من هذا العمل.

أمّا بالنّسبة لمهارة " يربط موضوع الدّرس بحياة التّلاميذ " ، فبالرّغم من أنّ الجمل التي كان التّلاميذ يتدّربون على كتابتها في الخطّ والإملاء، كانت تحمل معانيَ وقيَمًا مرتبطة بدروس القراءة، فإنّ معظم المعلّمات لم يربطن موضوع الدّرس بدرس القراءة، أو بحياة التّلاميذ، ويرى (أنطوان طعمة) أنّ المقياس الحقيقيّ لاكتساب المعارف هو توظيفها في الحياة، فالتّلميذ لا ينتفع بالمعارف النّظريّة ما لم يوظّفها في الحياة الاجتماعيّة [١]. كما أنّ من الأهداف الخاصّة في تدريس الخطّ مثلاً : أنْ يكتسب التّلميذ عددًا من القيَم الدّينيّة والاجتماعيّة والاتّجاهات الإيجابيّة كالنّظام والنّظافة وحسن التّرتيب [٢].

وقد جاءت مهارة " يشجع التّلاميذ على التّحدث بلغة سليمة " في المرتبة الأخيرة، ويعود السّبب في ذلك إلى أنّ المعلّمات أنفسهنّ يتحدّثن، ويشرحن الدّرس باللّهجة العاميّة، فكيف لنا أنْ نتوقّع منهنّ أنْ يشجّعن التّلاميذ على التّحدث بلغة سليمة ؟!

ج ـ مناقشة مهارات التّدريس الخاصّة بمجال تّقويم الدّرس في الخطّ والإملاء والتّعبير

يعدّ التّقويم جزءًا أساسيًّا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فالمعلّم يعتمد التّقويم التّكويني في أثناء التّدريس لتحديد مدى تقدّم التّلاميذ نحو الأهداف التّعليميّة المرجوّة، أو مدى استيعابهم موضوعًا تعليميًّا تعلّميًّا، محددًا بحصّة دراسيّة واحدة، عن طريق إلقاء الأسئلة الصّفيّة التي أعدّها مسبقًا، أو التّدريبات الصّفيّة والبيتيّة؛ ليتأكّد من مدى تحقيق الأهداف التعليميّة من قِبَلِ التّلاميذ، وكذلك لمعرفة نواحي القوّة والضّعف عندهم واتّخاذ قرارات بشأنها.

وتضمّن مجال تقويم الدّرس أربع مهارات حصلت المعلّمات فيها نتائج منخفضة، وباستقراء نتائج الجدول رقم (٦) يمكن إرجاع هذه النّتيجة المنخفضة إلى الأسباب الآتية : حصلت المعلّمات في مهارة " يعتمد التّقويم التّكوينيّ " على درجة منخفضة، ولعلّ السّبب في حصول المعلّمات على هذه النّتيجة المنخفضة هو أنّ بعض المعلّمات يطرحن على التّلاميذ أسئلة كثيرة، ومعظم هذه الأسئلة تتطلّب من التّلاميذ أنْ يتذكّروا المعارف، وتعدّ مثل هذه الأسئلة في أدنى مستوى من مستويات المجال المعرفيّ، وفق تصنيف " بلوم " (Bloom)، هو مستوى الحفظ والتّذكّر [٣].

وإذا سألت إحداهنّ سؤالاً يتطلّب تفكيرًا، فإنّها لا تعطي مجالاً للتّلميذ ليفكّر في الجواب، ومن المعلّمات من يطرح السّؤال، ثمّ يجيب عنه، ومن المعلوم في التّربية أنّ من أهمّ مواصفات الأسئلة الصّفيّة أنْ تكون قليلة العدد، ولكنْ ذات نوعيّة جيّدة، وإذا أراد المعلّم من تلاميذه أنْ

---

[١] انظر الصفحة ٢٨، ٦٩، ٧٠.

[٢] انظر الصفحة ٣٦.

[٣] مهدي سالم وآخر، **التّربية الميدانيّة**، ٢٥٤.

يعطوه إجابات تعتمد على التّفكير،لا بدّ منْ أنْ يتيح لهم الوقت الكافي للإجابة عنــه، وقد اقترح البعض أنّ فترة انتظـــار مقدارها خمس ثوان تكون كافيـــة للإجابة عن ســؤال يتطلّب تفكيرًا، ويمكن أنْ تختلف هذه الفترة بحسب الموقف [١].

ومن الملاحظ أنّ معظم المعلّمات لا يكتشفن أخطاء التّلاميذ الكتابيّة لذلك فهن لا : " يلفــتن انتباه التّلاميذ إلى الأخطاء الشّائعة "، والسّبب في ذلك أنّهن بأنفسهن لا يكتبن بطريقة صحيحة، فمن الطّبيعي أنّهنّ لا يستطعن لفت انتباه التّلاميذ للأخطاء الشّائعة، ولا يعالجن أخطاء الكتابـــة لدى التّلاميذ فرديًا وجماعيًا، ولذلك فإنّ الحصّة تنتهي، ولم يتحقّــق الهدف الرّئيس من الدّرس.

إنّ النّتائج التي حصلنا عليها في مهارة أداء المعلّمات في تخطيط الدّرس وتنفيذه وتقويمه، لا تتّفق مع ما توّصل إليه (سليمان الحراصيّ، ٢٠٠١) في دراسته، وربّما يرجع سبب ذلك إلى أنّ عيّنة الدّراسة من المعلّمات، وعدد المدارس، كانت أكبر في دراســته إلى جانب أنّها طبّقت على ثمان مناطق من سلطنة عُمان، كما أنّ الدّراسة شــملت معلّمـــات جميع صــفوف الحلقة الأولى، وعادة ما تتغيّر متطلّبات المناهج وتتطوّر في الصّـــف الرّابع، ويصبح من المتوقّع من التّلاميذ اســتعمال مهارات عقليّة عديدة كالاســتنتاج والرّبط، ما لا تتطلّبه منــاهج الصّــفوف الأدنى، إلاّ أنّها تتّفق مـــع الدّراســـة الحاليـــة في وجود ضـــــعف عامّ في أداء المعلّمات غير المتخصّصات في اللّغة العربيّة [٢].

د ـــ مناقشة المهارات الخاصّة بتدريس الخطّ العربيّ

وبالنّظر إلى الجدول رقم (٦) يتبيّن لنا أنّ أعلى نســبة كانت للمهارة التي نصّت علــى " يسير في تدريس الخطّ وفق الخطّوات اللاّزمة "، وقد بلغت (٧٢%) وهي نسبة مقبولة، فقد لاحظنا أنّ معظم المعلّمات يتّبعن الخطوات اللاّزمة في حصّة الخطّ إلى حدّ كبير [٣].

إنّ مهارات تدريس الخطّ الثّلاث الآتيّة : " يدّرب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة "، و" يكتب النّموذج كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة "، و" يعدّ القدوة الصّالحة في محاكاة خطّه" تعتمد بعضها على بعض، وترتبط بمهارة " إلمام المعلّم بمتطلبات المادة الدّراســيّة أكاديميًا "، وقد حصلت هذه المهارات الثّلاث على نســب منخفضة، نظرًا لأنّ التقصــير كان واضــحًا في مستوى اللّغة العربيّة لدى المعلّمات، فإنّ معظم المعلّمات لا يدّربن التّلاميذ على الطّــريقة الصّــحيحة في كتابة الحروف وفقًا لقواعد خطّ النّســخ، لأنهّن بأنفسهنّ لا يطــبّقن قواعــد الكــتابة بخطّ النّسخ بطريقة صحيحة، فعلى سبيل المثال لا الحصر فقد كانت بعض المعلّمات يَذْكُرْن للتّلاميذ أنّ حرف " النّون " من الحروف التي تنزل عن السّطر، بينما يَكْتُبْنَــهَا علــى السّطر، فمن الطّبيعيّ أنْ يتعلّم التّلاميذ من أخطاء المعلّمة، فهم يحاكونها في الكتابة [٤].

---

[١] محمّد الحيلة، **مهارات التدريس الصّفي**، ١٤٣، ١٤٨.

[٢] سليمان الحراصي، " **تقويم أداء معلّمات اللغة العربيّة** ..."، ١٦٢ ـــ ١٦٦.

[٣] انظر الصفحة ٣٩، ١١٧ – ١١٩.

[٤] انظر الصفحة ٤٠.

ولعلّ السّبب في انخفاض مستوى أداء المعلّمات في مهارة " يدرّب التّلاميذ على كتابة النّموذج مبتدئًا من السّطر الأخير لكراسة الخطّ " يرجع إلى أنّ بعض المعلّمات أخذن وقتًا طويلاً في الشّرح الفنيّ، بحيث لم يتبق لدى التّلاميذ والتّلميذات وقت للتّدرب على الكتابة في كراسة الخطّ، كما أنّ نصاب حصص الخطّ لا يتجاوز الحصّة الواحدة في كلّ وحدة دراسيّة؛ لذا فإنّ مِنَ المعلّمات مَنْ اضطررن إلى تقليل فترة تدريب التّلاميذ على الكتابة في كراسة الخطّ، وبعض المعلّمات يطلبن من التّلاميذ أن يكتبوا درس الخطّ في البيت، وقد ترتّب على ذلك أنّ معظم المعلّمات لم يستطعن اكتشاف أخطاء كل تلميذ على حدة وإرشاده، أو توضيح الأخطاء الشّائعة أمام الجميع، وبناءً على ذلك فإنّ الهدف من تدريس الخطّ لم يكن يتحقّق تمامًا كما خطّطت له المعلّمة، ونرى أنّ تحديد حصّة واحدة لتدريس الخطّ لا يكفي، فإذا أردنا أنْ تؤتي حصص الخطّ ثمارها، نقترح أنْ تُخَصَّصَ حصّتان متتاليتان لتدريسها [١].

كما أنّ هناك علاقة بين المهارتين " يدرّب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة " و" يُعَدّ القدوة الصّالحة في محاكاة خطّه "، فالمعلّمات لا يدّربن التّلاميذ على الطّريقة الصّحيحة في كتابة الحروف حسب قواعد خطّ النّسخ العربيّ، لأنّهن بأنفسهنّ لا يطبّقن قواعد الكتابة بخطّ النّسخ العربيّ، وقد توصّلت الدّراسة الحاليّة إلى وجود سبع وعشرين (٢٧) عيبًا من عيوب الخطّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ويمكن إرجاع سوء خط التّلاميذ إلى محاكاة التّلاميذ لخطّ المعلّمات، فالتّلاميذ يتعلّمون الخطّ بالمحاكاة والتّقليد، فلا بدّ أنْ تكون القدوة صالحة [٢].

وبالنّسبة للمهارة " " يكتب النّموذج كتابة خالية من أخطاء الإملاء "، فإنّ سبب انخفاض المتوسّط العام لأداء المعلّمات كان واضحًا من خلال الطّريقة التي تكتب فيها المعلّمات والمُلاحظ أنّ هذه المهارة مرتبطة بمهارة " إلمام المعلّم بمتطلبات المادة الدّراسيّة أكاديميًّا ".

وقد حصلت المهارة " يُعَوّدُ التّلاميذ على الجلسة الصّحيحة في أثناء الكتابة " على متوسّط حسابيّ منخفض، والسّبب الأساسيّ في ذلك أنّ التّلاميذ جميعهم لا يجلسون الجلسة الصّحيحة، طوال الفترة التي تكتب فيها المعلّمات على اللّوح، لأنّهم يجلسون دائمًا في مجموعات حول مكاتب مستطيلة ــ سواء تطلّب الموقف التّعليميّ ذلك أم لم يتطلّب،ــ وهذا ملاحظ في جميع مدارس التّعليم الأساسيّ التي زرناها، وعندما تحدثنا مع معلّمات المجال الأوّل، فأجبن أنّ هذه الجلسة مفروضة عليهن، وأنّ المشرفات التّربويّات لا يقبلن بغير هذه الجلسة؛ لاعتقادهن بأنّ على المعلّمات أنْ يدرّسن التّلاميذ في مجموعات في جميع الحصص.

ونرى أنّ استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ من أحد الاستراتيجيات التي نستعملها في التّدريس، ولكن ليس بالضّرورة أنْ تعتمدها المعلّمة في كل حصّة دراسيّة، فالمعلّمة هي التي تقرّر الاستراتيجيّة المناسبة في التّدريس حسب الموقف، وعلى ذلك تقوم بتغيير جلسة التّلاميذ.

---

(١) انظر الصّفحة ٤١.

(٢) انظر الصّفحة ٣٩، ٤٢، ٤٣.

أمّا المهارة " يناقش التّلاميذ في معنى النّموذج الذي كتبه " فقد جاءت في آخر القائمة، وحصلت على نسبة مئويّة قدرها (٣٢ %)، فبالرّغم من أنّ الجمل التي كان التّلاميذ يتدرّبون على كتابتها أُخذَتْ من دروس القراءة، فإنّ غالبية المعلّمات لم يناقشن التّلاميذ فيها، وإنْ كان المطلوب منهنّ مناقشة المعنى وشرحه شرحًا ميسّرًا من دون إطالة [١].

إنّ الاهتمام بالخطّ وتعليمه بشكل صحيح هي مسؤوليّة معلّمات المجال الأول، وبصورة خاصّة في السّنوات الأولى من تعلّم التّلاميذ؛ لأنّ تعلّم مهارة الخطّ يعتمد على المحاكاة والتّقليد، فكلّما كان نموذج الخطّ التي يُعْرَضُ على التّلاميذ سليمًا وصحيحًا وجميلاً، كانت القدوة أصحّ والمحاكاة أقْوَم، ونرى ألاّ يقتصر تدريب التّلاميذ على الخطّ في حصّة الخطّ فقط، بل لا بدّ من التّدريب على الكتابة في الحصص الأخرى، ويمكن تقسيم مهارات تدريس الخطّ قسمين، تبعًا للأسباب التي تؤدّي إلى قصور المعلّمة في أدائها :

١ ــ القصور النّاتج عن أسباب خارجة عن إرادة المعلّمة، وتتمثّل في قلّة النّصاب المخصّص لتدريس الخطّ، فالمعلّمة لا تستطيع إرشاد كل تلميذ على حدة، لأنّ الوقت لا يسمح لها لتدرّب التّلاميذ على كتابة النّموذج من السّطر الأخير لكرّاسة الخطّ؛ ويترتّب على ذلك أنّها لا تتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّطت لها، ولكي تعطيَ المعلّمة التّلاميذ حقّهم، وتؤدّي عملها بإتقان، نقترح ضرورة تخصيص حصّتين متتاليتين، الأولى للشّرح الفنيّ، وتدريب التّلاميذ على اللّوح، والثّانية لتدريب التّلاميذ على الكتابة في الصّفّ، مع إرشادهم وتوجيههم، وتصويب أخطائهم.

٢ ــ قصور ناتج عن ضعف مستوى معلّمات المجال الأول في معرفة أسس خطّ النّسخ، ويظهر في نتائج الفقَرِ الآتية : " يدّرب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة "، " يكتب النّموذج كتابة خالية من أخطاء الإملاء ". ونورد في ما يأتي بعض ما سجلناه من ملاحظات في أثناء زيارة المعلّمات في حصص الخطّ :

(١) معظم حصص المشاهدة التي قمنا بها كانت في تعليم التّلاميذ كيفيّة كتابة حروف (الميم، والعين والهاء)، وهي من الحروف التي لا تتقنُ معظم المعلّمات كتابتها.

(٢) إنّ بعض المعلّمات لا ينزلن حرفي (ع، م) عن السّطر، إذا رُسما في نهاية الكلمة، ومنهن من لا ينزلن حرف (ــهــ) تحت السّطر إذا رُسم في وسطها.

(٣) تقوم معظم المعلّمات بإضافة سنّ للكلمات التي تنتهي بالألف المقصورة، والياء المتطرّفة ولا يرسمن نقاط التّاء المربوطة، والياء المتطرّفة كما في (بُنَيّ).

(٤) معظم المعلّمات يحذفن رمز الهمزة (ء) من الكلمات التي تبدأ بهمزة القطع ويضعن رمز الهمزة (ء) على همزة الوصل، فلا يستطيع القارئ التّمييز بين همزتي القطع والوصل في كتابتهن.

---

[١] انظر الصفحة ٣٩.

(٥) معظم المعلّمات لا يفرقن بين رمز الهمزة (ء) في الحرف (أ)،ورمز الكاف (ـ) في الحرف (ك).
(٦) معلّمة واحدة كانت تكتب رمز المد (~) من اليسار إلى اليمين، وتصرّ على أنْ يكتبها التّلاميذ بتلك الصّورة.
(٧) بعض المعلّمات لا يرسمن الحروف باتّجاهاتها الصّحيحة، فعلى سبيل المثال : معلّمة كتبت الألف التي ترتكز على رأس حرف الطّاء من أسفل إلى أعلى، وأخرى ترسم الألف الذي يوضع على حرف الطّاء قبل أنْ ترسم رأس الحرف، ولا شك أنّ ذلك يؤثّر سلبًا على تعليم التّلاميذ.

إنّ الخطّ مهارة، تحتاج إلى معرفة نظريّة، وتدريب عمليّ، ولمّا كان خطّ المعلّمة هو القدوة الأولى للتّلاميذ، أصبح من الضّرورة أنْ تحرص كل معلّمة على تحسين خطّها.

هـ ـ مناقشة المهارات الخاصّة بتدريس الإملاء

من واقع النّتائج التي أسفر عنها تطبيق استمارة ملاحظة أداء المعلّم في تدريس مهارات الكتابة، من الملاحظ أنّ المعلّمات حصلن في المهارات جميعها على معدّلات أقل من المستوى المحدّد في الدّراسة (٧٠%)، فتراوحت النّسبة المئويّة لها بين (٦٣,٦% ــ ٣٢,٨%) [١].

وجاءت المهارة " يتمكّن من تحقيق الأهداف " في المرتبة الأولى، وحصلت على نسبة مئويّة قدرها (٦٣,٦ %)؛ ويعود سبب ذلك إلى تملية المعلّمة النّص على التّلاميذ ببطء، ممّا استغرق وقتًا طويلاً من الحصّة، أضفْ إلى ذلك أنّ الحصّة الواحدة المقرّرة للوحدة الدّراسيّة الواحدة لا تكفي لتعليم التّلاميذ قاعدة إملائيّة، ثمّ تملية النّص، والتّصحيح لكل تلميذ أمامه [٢].

وقد جاءت المهارة التي تنصّ على " يدّرب على أساليب تدريس الإملاء بأنواعها المتعدّدة "، في المرتبة الثّانيّة، وكانت المعلّمات جميعهنّ يستخدمن الإملاء غير المنظور، ويعدّ هذا النّوع من الإملاء مناسبًا لتلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ [٣].

أمّا أداء المعلّمات في المهارة التي تنصّ على " يقف في مكان بارز أمام التّلاميذ "، كانت منخفضة؛ لأنّ معظمَ المعلّمات يتجولّن في الصّف في أثناء تملية التّلاميذ نصّ الإملاء، ممّا يؤدّي إلى تشتّت انتباه التّلاميذ، ومن المعروف أنّ الاستماع من أهم العوامل المُعيّنة على إدراك الفروق بين أصوات الحروف في هذه السّن، وبصورة خاصّة الأصوات المتقاربة نطقًا، فلو أدركت المعلّمة أهميّة سلامة الأداء بالنّسبة للتّلميذ، لحرصت على ذلك؛ ولانعكس ذلك إيجابيًّا على طريقة كتابة التّلاميذ في حصّة الإملاء،ولَمَا أخطأوا [٤].

---

[١] انظر الجدول (٦)، ص ١١٧ ــ ١١٩، ص ٣٠.
[٢] انظر الصفحة ٤٩.
[٣] انظر الصفحة ٤٧ .
[٤] انظر الصفحة ٥٣،٤٩، ٥٤.

ومن اللاّفت للنّظر أنّ معظم المعلّمات لم يراعين سلامة الأداء أثناء تملية النّص، فقد حصلت هذه المهارة على نسـبة منخفضة، نتيجة لطريقة قراءة المعلّمات لنصّ الإملاء، فلم تكن المعلّمات يقرأن الجملة كاملة المعنى في أثنـاء الإملاء، وإنّما يقرأن كلمة كلمـة، ومن المعلّمات من كـان يقرأ حرفًا حرفًا، كما أنّهنّ يجعلن همزة الوصل دائمًا همزة قطع، ويظهرن اللاّم الشّمسيّة في أثناء النّطق؛ لذلك فإنّ عددًا من التّلاميذ كانوا يرسمون الهمزة على ألف (أل التّعريف) فيكتبون كلمـة " الطّعام " هكذا " ألطعام "، وبعض المعلّمات ينطقنها هكذا " ألْطَعام " بتسكين الـلاّم لإظهارهـا للتّلاميذ (١).

كما أنّ مِنَ المعلّمات مَنْ لا يضبطن أواخر الكلمات بما تستحقّ من ضبط، وإنّما يقفْن علـى جميعها، ومنهنّ من يشبعْ الحركات في وسط الكلمة، أو في آخرها حتى يكاد يتولّد منها حرف المدّ (بالألف، وبالواو، وبالياء)، فبدلاً مِنْ أنْ تقول المعلّمة : إلى المدرسةِ، تقول : (إلـى المدرسـتي) فيكتبها التّلاميذ كما تنطقها المعلّمة، فالتّلميذ في هذه السّن لا يستطيع أنْ يميّز بين أصل الكلمة وما يَسْمَعُ.

وللتأكّد من العلاقة بين الطّريقة التي تملي فيها المعلّمة، والأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ جرّاء ذلك، قمنا بالاطّلاع على كراسات التّلاميذ مباشرة الانتهاء من التّملية، فرصدنا أخطاءً كثيرة لديهم ناتجة من القراءة غير الصّحيحة للمعلّمات.

ولاحظنا أنّ معظم المعلّمات لا يراعين الجلسـة الصّـحيحة للتّلاميذ في أثناء تمليـة نـصّ الإملاء، فهم لا يجلسون في مواجهة المعلّمة، ونحن نعلم أنّ تدريس التّهجي للصّغار يعتمـد فـي أساسـه على عناصـر أهمها : الصّـوت، ورؤية الكلمة المكتوبة في أثناء سماعـها، ثمّ التّدرب والكتابة (٢).

ونظرًا لأنّ المعلّمات لا يصحّحن كرّاسات التّلاميذ أمامهم، فـإنّهن لا يلاحظْـن الأخطـاء الشّائعة لدى التّلاميذ، ولا يلفتْن انتباههم إليها (٣).

وحصلت مهارة " يدرب التّلاميذ على كتابة الكلمات الصّعبة الواردة فـي القطعـة الإملائيّـة " المرتبة قبل الأخيرة، فما لاحظناه أنّ المعلّمات يؤكّدن على القاعدة الإملائيّـة التي يدرّسـنها فقط من غير أنْ يراعين وجود بعض الكلمات الصّعبة التي كانت ترد في نصّ الإملاء.

أمّا المهارة " يدّرب التّلاميذ على كتابة الكلمات وفق قواعد الإملاء "، فقد جـاءت فـي المرتبة قبل الأخيرة، وحصلت على نسبة مئويّة قدرها (٣٢,٨%)، وكان سـبب ذلـك أنّ بعـض المعلّمات لا يتقنّ قـواعد الإملاء التي كنّ يدرّسـنها، وهي : حذف حرف العلّـة مـن الفعـل

---

(١) انظر الصّفحة ٥٣، ٥٤.

(٢) وحدة القياس والتّقويم، " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة "، **مجلة التّربية**، ع ١٩، ٤١.؛ انظر ص ٣٥ من الدّراسة.

(٣) انظر الصّفحة ٤٩.

المضارع المجزوم، وحذف حرف العلّة من الفعل الأمر، والهزة الممدودة، فقد لاحظنا أنّ معلّمتين حذفتا حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المجزوم، دون التّأكيد على الحركة التي توضع على الفعل فيما بعد، فإحداهما تعتقد أنّ المضارع المجزوم المعتل الآخر يكون مكسورًا دائمًا فتقول : (لم يسعِ، لم يدنِ) بدلاً من (لم يسْعَ، لم يَدْنُ)، وأخرى تنطق الأفعال بهذه الطّريقة : (لم يدنِ، لم يَسعْ)، علمًا بأنّ الفعل المضارع المعتل الآخر تكون حركة آخره ملائمة لحرف العلّة المحذوف نحو : (لم يأتِ ــ لم يسعَ ــ لم يدنُ).

ومن المؤسف أن التّلاميذ لم يستطيعوا استخراج أفعال حُذفَ حرف العلّة منها، عندما طلبت منهم إحدى المعلّمات في نهاية درس شرحت فيه للتّلاميذ القاعدة الإملائيّة " حذف حرف العلّة من المضارع المجزوم "، فأجاب ثلاثة تلاميذ على التّالي: يهتمّ، أكلَتْ، معاصروه ! فالمعلّمات لا يستخدمن طريقة الاستقراء والاستنتاج، للوصول إلى القاعدة الإملائيّة، بل يكتبن أمثلة على اللّوح، دون مناقشة التّلاميذ وسؤالهم عن التّغيير الذي حدث، ثم يقمن بتملية التّلاميذ نصّ الإملاء.

وفي صفّ آخر، بعد أنْ كتب التّلاميذ نصّ الإملاء، في درس " حذف حرف العلّة من فعل الأمر المعتل الآخر (النّاقص) "، أخذنا خمس كرّاسات لنطّلع عليها، وجدنا أنّ تلميذة واحدة كتبت الأفعال المطلوبة في الدّرس بطريقة صحيحة.

معلّمة أخرى ليس لديها فكرة عن تعريف " الهمزة الممدودة " ؛ لذلك لم تستطع أنْ توصّل المفهوم للتّلاميذ بطريقة صحيحة، فهي لا تعلم أنّ الهمزة الممدودة تنشأ من اجتماع همزة مفتوحة بعدها همزة ساكنة أو ألف، فخلطت بينها وبين المدّ بالألف، وكذلك بينها وبين الهمزة المتوّسطة، والدّليل على ذلك أنّها عندما طلبت من التّلاميذ أنْ يحضروا كلمات تحوي " الهمزة الممدودة "، أحضر تلميذان هاتين الكلمتين : " جاء " و" الحدائق "، فقبلتهما ودوّنتهما على اللّوح. أليس من الغريب حقًّا أنْ لا تعرف المعلّمة أنّ همزة المدّ تنشأ من اجتماع همزة مفتوحة، يعقبها همزة ساكنة أو ألف، ولا تفرق بينها وبين الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة ؟ !

أمّا بالنسبة إلى الطّريقة التي تتّبعها المعلّمات في تصحيح كراسات التّلاميذ، فقد لاحظنا أنّ معلّمة واحدة اتّبعت أسلوب " تصحيح الكرّاسات أمام التّلاميذ " في حصّة الإملاء، وهذا العدد يساوي (٩%) من مجموع أفراد العيّنة؛ فنظرًا لضيق الوقت فإنّ المعلّمات لا يستطعن تصحيح أخطاء التّلاميذ أمامهم، فيجمعن كراسات الإملاء لتصحيحها خارج الصّف [١].

نرى أنّ معظم أخطاء التّلاميذ والتّلميذات في الإملاء، سببها طريقة تملية المعلّمات لنصّ الإملاء، وكذلك لضعف مستواهن اللّغويّ، فضلاً عن أنّ الحصّة الواحدة المقرّرة لكلّ وحدة دراسيّة لا تكفي لتعليم التّلاميذ القاعدة، وتملية القطعة، والتّصحيح لكل تلميذ أمامه.

---

[١] انظر الصفحة ٤٤، ٤٩.

وللحدّ من هذه المشكلة نقترح أنْ تقوم وزارة التّربيّة في تدريس المعلّمات قواعد الإملاء، وطريقة تملية التّلاميذ نصّ الإملاء، وزيادة نصاب حصص الإملاء، بحيث تكون حصتين متتاليين، فحصّة واحدة لا تكفي إذا أرادت المعلّمة أنْ تؤدّي عملها بإتقان.

و ــ مناقشة المهارات الخاصّة بتدريس التّعبير الكتابيّ

اشتمل هذا المجال عشر على (١٠) مهارات، يتّبعها معلّم اللّغة العربيّة عادة في حصّة التّعبير الكتابيّ، ونلاحظ من الجدول (٦) أنّ أداء المعلّمات في تدريس التّعبير كان منخفضًا، ويمكن أنْ نرجع أسباب ذلك إلى ما يأتي :

المهارة التي نصّت على " يتحدّث عن الموضوع شفويًّا " تتّصل بالمهارات الثّلاث التي نصّت على " يتيح الفرصة للتّلاميذ ليعبّروا عن أفكارهم بحريّة "، و" يكسب التّلاميذ القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني "، و " يتيح الفرصة للتّلاميذ في استعمال الأنماط اللّغويّة التي درسوها في كتاباتهم "، وحصلت جميع هذه المهارات على نسب منخفضة نتيجة لطريقة تعليم التّعبير التي تتّبعها المعلّمات، فهنّ يناقشن موضوع التّعبير مع التّلاميذ، عن طريق طرح الأسئلة نفسها وبالتّرتيب نفسه الموجود في درس القراءة، بدون أدنى تغيير في الأسلوب، أو في استعمال مرادفات الكلمات، ويطلبن من التّلاميذ الإجابة عنها شفويًّا، والغريب في الأمر أنّهنّ يقبلن إجابات التّلاميذ بكلمة واحدة ! غير مدركات أنّ إجابات التّلاميذ بجمل كاملة تسهم في تنمية الثّروة اللّغويّة لديهم، وفي تدريبهم على بناء الجمل، ثمّ يكتبن الإجابات على اللّوح بطريقة مترابطة، دون أن يلفتن انتباه التّلاميذ إلى ذلك، ثمّ يطلبن من التّلاميذ كتابة الفقْرَة في المكان المخصّص لها في الكتاب المدرسيّ نقلاً عن اللّوح، غافلات عن أنّ التّلميذ لا يتعلّم الكتابة، إلاّ إذا أُعطِيَ فرصة لكتابة موضوع التّعبير بنفسه، فعمليّة الكتابة تحتاج إلى مهارات معقّدة لإتقانها والتّدرّب عليها [١].

وقد لاحظت ذلك (Massoma Al - Ajmi) وذكرت ما يأتي [٢]. " إن التّلاميذ يحفظون جمل درس القراءة "، و ذكرت : " إنّ إحدى المعلمات طلبت من التّلاميذ تلخيص قصّة " الرّاعي والذّئب" التي قرأوها في درس القراءة، مبيّنين فوائد الصّدق ومضار الكذب، فاستطاع عدد من التّلاميذ تلخيص القصّة لحدّ ما ، وإنْ كان البعض الآخر قد كتب ما حفظه من القصّة من دون أنْ يلخصّها، أمّا الجزء الذي طُلِبَ منهم (بيان فوائد الصّدق ومضار الكذب)، فإنّ معظم التّلاميذ لم يستطيعوا الكتابة فيه، ومن كتب منهم كان قد حفظ ما شرحته المعلّمة، ولم يكتب ما يمثّل وجهة نظره " [٣].

أمّا المهارتان : " يستثير دافعيّة التّلاميذ لموضوع التّعبير "، و " يكسب التّلاميذ القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها "، فقد حصلنا على نسبة منخفضة؛ لأنّ المعلّمات لا يميّزن بين دروس

---

(١) انظر الصفحة ٦٠، ٦١، ٧٥.

(٢) (2) Massoma Al – Ajm,**Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students**,194.

(٣) بيان فوائد الصّدق ومضار الكذب جاء في القصّة ضمنًا وليست تفصيلا.

التّعبير ودروس القراءة، فلا يعملن على استثارة دافعيّة التّلاميذ لكتابة موضوع التّعبير، فقد لاحظنا أنّ معلّمة واحدة من مجموع عشر (١٠) معلّمات، أحضرت فيلمًا وثائقيًا عن موضوع التّعبير وهو " استخراج النّفط في عُمان "، وبعد أنْ شاهد التّلاميذ الفيلم، بدأت المعلّمة مناقشة الموضوع مع التّلاميذ شفويًا، وهي المعلّمة الوحيدة التي كانت تدوّن الأفكار الجيدة على اللّوح بعد مناقشة التّلاميذ،وكانت هذه المعلّمة حاصلة على بكالوريوس التّربيّة في تخصص اللّغة العربيّة.

إنّ مهارة " يدّرب التّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم "، حصلت على نسبة مئويّة منخفضة جدًا (٢٦ %)، فالمعلّمات لا يدّربن التّلاميذ على وضع علامات التّرقيم أثناء الكتابة، وهنّ بأنفسهنّ لا يستخدمنها إلاّ في حالات نادرة، ويظهر ذلك من الكراسة الخاصّة بإعداد الدّروس، وكذلك في أثناء كتابتها على اللّوح، ونتيجة التّلاميذ التي توصّلت إليها الدّراسة الحاليّة خير دليل على تقصير المعلّمات في هذه المهارة [١].

وتتّفق نتيجة هذه الدّراسة مع دراستين : إحداهما قامت بها (Massom Al - Ajmi) وأشارت فيها " أنّه من الصّعب أنْ نتوقّع من التّلاميذ أنْ يستعملوا علامات التّرقيم في كتاباتهم؛ لأنّ المعلّمات يعتقدن أنّ علامات التّرقيم غير مهمّة في هذه السّن، أمّا الأخرى أشار فيها (الحراصي) إلى أنّ المعلّمات لا يدّربن التّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم في أثناء القراءة، اعتقادًا منهنّ أنّه من الصّعب أنْ ننمّي هذه المهارة لدى التّلاميذ في هذه المرحلة، وقد أشار (حسني عسر) ذلك في دراسته على الطّلاب المعلّمين في سلطنة عمان، ومن المؤسف وبعد عشر سنوات نجد أنّ هذه الظّاهرة ما زالت موجودة بين معلّمات الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ والتّلاميذ [٢].

أمّا المهارة " يمنح التّلاميذ الفرصة لكتابة الموضوع بأنفسهم في الصّف "، فقد حصلت على أقل نسبة مئويّة، ومن الغريب أنّنا لاحظنا أنّ جميع المعلّمات العشرة اللاتي زرناهن في الصّفوف قمن بكتابة موضوع التّعبير على اللّوح، وطلبن من التّلاميذ والتّلميذات نقل ما كتبنه عن اللّوح.

وللتّأكد فيما إذا كانت المعلّمات جميعهنّ يتّبعن هذا الأسلوب دائمًا، قمنا بمراجعة كتب التّلاميذ؛ فلاحظنا أنّ جميع تلاميذ الصّف الواحد في المدارس التي زرناها يكتبون الفقْرَةَ نفسها بالضّبط في كتبهم، ويدلّ هذا على أنّ التّلاميذ نقلوا الفقْرَةَ ممّا كتبته المعلّمة على اللّوح [٣]. كما قمنا بمقابلة المعلّمات لمعرفة سبب عدم إعطاء التّلاميذ الفرصة لكتابة الموضوع بمفردهم، أرجعت المعلّمات سبب ذلك إلى : وجود عدد كبير من التّلاميذ الضّعاف في الصّف الواحد، وقلّة نصاب حصص التّعبير يفرض عليهنّ ذلك، وعدم قدرة التّلاميذ على التّعبير الكتابيّ في هذه السّن، وقد أشارت " معصومة العجمي" (Massoma Al - Ajmi) إلى ذلك أيضًا في دراستها [٤].

---

[١] انظر الجدول رقم (٩) ص ١٣١.

[٢] انظر الصفحة ٦٧.

[٣] انظر الصّفحة ٨٧، و نماذج من أعمال التّلاميذ في الملحق رقم (٧)، ص ٢٣٣.

[٤] (4)Massoma Al – Ajm, **Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students**,174.

ونرى أنّ اقتناع المعلّمة بعدم قدرة التّلاميذ على الكتابة، يُحْرِمُـــهُم من التّدريب، فالتّلاميذ لا يستطيعون إتقان مهارة الكتابة، إلاّ إذا تدرّبوا عليها وتعلّموها، فإنْ لم يتمكّنوا من إنجاز ما تعلّموه، فهذا لا يعني أنّهم فاشلون، إنّه يعني أنّنا أهملنا هؤلاء التّلاميذ. إن التّربويّين يؤكّـــدون أنّ توقّعـــات المعلّمات الإيجابيّة تسهم في رفع مســـتوى التّلاميذ؛ لأنّ هذا التّوقع يشـــعرهم بأنّـــهم قادرون على إنجاز ما هو مطلوب منه، ونتيجة لذلك سيبذلون قصارى جهدهم لتحقيقه، وبناءً عليه على المعلّمـــة أنْ تتوقّع ــ دائمًا ــ الأداء الأفضل وفقًا لمستوى كل تلميذ وقدراته، فتوقّعاتها فيمـــا يخـــصّ أداء تلامذتها، يؤثّر في إنجازاتهم الدّراسيّة وفي حياتهم المستقبليّة، كما أنّ على المعلّمة أنْ تؤمن إيمانًـــا ثابتًا بأنّ كلّ تلميذ قادر على التّعلّم، وعليها أنْ تثابر، ولا تصاب باليأس والإحباط [١].

بعد أنْ تناولنا مناقشة نتائج الزّيارات الصّفية في القسم السّابق، نتناول في القسم الآتي مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة الرّئيسة، والأسئلة الفرعيّة التي انبثقت عنها كما وردت في إشكاليّة الدّراســـة، لنصل في النّهاية إلى مظاهر ضعف التّلاميذ في الكتابة، وأسبابها.

ثانيًا ــ مناقشة أسئلة الدّراسة الرّئيسة

يهدف هذا القسم إلى مناقشة نتائج الدّراسة الميدانيّة، فيتناول مناقشة الأسئلة باتّساق مع ما جاء في إشكاليّة الدّراسة، فنبدأ بمناقشة الأسئلة الرّئيســـة التي تتعلّق بمظاهر ضـــعف تلاميـــذ الحلقـــة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الكتابة، وأسبابه، ثمّ يعقبها مناقشة الأسئلة الفرعيّة المنبثقة منها.

أ ــ مناقشة نتائج السّؤال الأوّل (النّتائج الخاصّة بالعيوب الخطّيّة الشّائعة)

تناول السّؤال الأوّل ما يأتي : ما عيوب الخطّ الشّائعة في كتابة تلاميذ الحلقة الأولـــى مـــنَ التّعليم الأساسيّ ؟

كشفت نتائج الجدول رقم (٧) عن وجود سبع وعشرين (٢٧) عيبًا من العيوب الخطّيّة فـــي كتابة التّلاميذ، وبعد تحليل اختبار الكتابة بخطّ النّسخ، تمكّنا من تصـــنيف عيوب الخطّ إلى فئـــات تبعًا للأسباب التي تؤدّي إلى حدوثه، نتناول تفسير ذلك في ما يأتي :

الفئة الأولى هي الأخطاء النّاجمة عن إخفاق التّلاميذ في تطبيق قواعد الكتابة بخـــطّ النّـــسخ؛ نتيجة عدم قدرة معظم معلّمات المجال الأوّل على الكتابة بخطّ جميل تتمـــثّل فيـــه قواعـــد خـــطّ النّسخ، وذلك لقلّة معرفتهنّ لفنون الخطّ العربيّ ومهاراته وقواعـــده، وقد أكدّت الدّراســـة الحاليّـــة قصور المعلّمات في تدريب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة، فقد حصلت المعلّمات على نسبة مئويّة قدرها (٥٨%) في مهارة " يدرّب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة " [٢].

ومن الأخطاء التي ظهرت نتيجة هذا القصور : رسم الحروف التي تنزلق أعقابهـــا أســـفل السّطر وتفريغ رأس الحروف المطموسة، وكتابة التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة بطريقة صحيحة،

---

[١] هاري وونغ وآخرون، **كيف تكون مدرّسًا فاعلاً**، ٤٩ ؛ مختار حسين، **تعليم التّعبير الكتابيّ**، ٣٩.

[٢] انظر الجدول رقم (٦) ص ١١٧– ١١٩ ؛ انظر ص ٤٢.

وحذف سنّ حرف لا يستقيم إلاّ بها، وإضافة سنّ إلى حرف لا يحتاج إليها، وإطالة تعريقة بعض الحروف، وطمس رأس الحروف المفرّغة، وانفراج رأس الحرف أو فرطحته، [١].

أمّا الفئة الثّانية : فهي أخطاء في الشّكل العامّ للكتابة، تعود إلى قصور تنبيه المعلّمات التّلاميذ وتوجيههم في أثناء التّدريب، والتّقصير في توضيح أخطاء التّلاميذ الشّائعة أمامهم، وفي توضيح أخطاء كل تلميذ على حدة أمامه، وتتّصل هذه العيوب بمهارة " يرشد كل تلميذ على حدة " التي حصلت فيها المعلّمات على نسبة مئويّة قدرها (٦٦%) ومن هذه الأخطاء : كتابة حروف الإطباق (ص، ض، ط، ظ) بطريقة غير صحيحة، والوصل بألف التّعريف، وعدم مراعاة الالتزام بنسق موحّد في الكلمات من حيث الصّغر والكبر، والكتابة بخطّ كبير جدًا، وعدم ترك مسافة بين كلمة وأخرى، وترك فراغ أو أكثر بين حروف الكلمة، ووصل الدّال والذّال والرّاء والزّاي بما قبلها، وعدم مراعاة البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، والتّداخل بين حروف الكلمة الواحدة، والتّداخل بين حروف كلمة وأخرى، وتكبير الحرف بشكل معيب، ووضع النّقطة في غير مكانها الصّحيح.

أمّا الفئة الثّالثة من الأخطاء، فقد وقع فيها التّلاميذ نتيجة محاكاتهم المعلّمة، فمن الأخطاء التي لاحظنا أنّ التّلاميذ يحاكون فيها المعلّمات : رسم الحرف بالنّسبة لموقعه من الكلمة (كتابة الحروف المتوسّطة ذات الأشكال المشابهة)، وتفريغ رأس الحروف المطموسة، فمن المعلّمات من يكتبن حرف العين في وسط الكلمة مفتوحًا، ثم يقمن بتلوينه من الدّاخل، وكذلك يفعل تلاميذهن، فالمعلّمات لا يمثّلن القدوة الصّالحة الجديرة بالمحاكاة في الخطّ؛ لتقصيرهن في تطبيق أسس الكتابة بخطّ النّسخ، فقد تمّ إسناد مادة الخطّ لمعلّمات لا يُحْسِنَّ الكتابة بخطّ النّسخ، وهذا ما توصّلت إليه الدّراسة من خلال الزّيارات الميدانيّة، فقد حصلت المعلّمات على نسبة مئويّة قدرها (٥٤%) في مهارة " يُعَدّ القدوة الصّالحة في محاكاة خطّه " [٢].

والفئة الرّابعة من الأخطاء كانت في الحذف مثل : حذف جزء من الحرف، وحذف سنّ حرف لا يستقيم إلاّ بها، وحذف جزء من الكلمة، وإغفال وضع النّقط فوق الحرف أو تحته، أو في الإضافة مثل : إضافة نقط لحروف غير منقوطة، وإضافة سنّ إلى حرف لا يحتاج إليها، أو في الإعجام مثل : خطأ في عدد النّقط فوق الحرف أو تحته بالزّيادة أو النّقصان، ومثل هذه الأخطاء تظهر عادة عند التّلاميذ الذين لم يتمكّنوا من خزن صورة الحرف في ذاكرتهم، تمكّنًا كافيًا؛ لذا فهم عندما ينسخون الحرف من الورقة المعروضة أمامهم، يضطّرون إلى النّظر المتتابع إلى الكلمات، وكتابة الكلمة بصورة متقطّعة، تجعلهم ينسون وضع النّقطة على الحرف، أو يزيدون حرفًا أو جزءًا من حرف [٣].

---

[١] انظر الصّفحة ٤٠.

[٢] انظر الصّفحة ٤٢.

[٣] عودة أبو عودة، **تتبّع العيوب الخطّيّة** ...، ٧٦.

والفئة الخامسة يمكن اعتبارها من الأخطاء النّاجمة عن صعوبات الكتابة باللّغة العربيّة، ويظهر ذلك في : خطأ التّلاميذ في رسم الحرف بالنّسبة لموقعه من الكلمة، فالحرف الواحد في اللّغة العربيّة يأخذ صورًا متعدّدة، تبعًا لموقعه في الكلمة،وهذه الخاصيّة تجهد ذهن بعض التّلاميذ خلال المراحل الدّراسيّة الأولى من تعلّمهم، وهذا ما أشار إليه " زريق " [١]. ولكن يمكن للمعلّم الماهر التّغلب عليها إذا قام بزيادة تدريب التّلاميذ على طريقة كتابتها.

ومن اللاّفت للنّظر أنّ عددًا كبيرًا من التّلاميذ يكتبون حرف العطف (الواو) في نهاية السّطر، والكلمة المعطوفة في السّطر الذي يليه، ويمكن أنْ نعدّ هذا الخطأ من الأخطاء القائمة بين اللّغات (بينلغوية)، فحرف العطف " واو " يعني باللّغة الإنجليزية (and)، ويمكن أنْ تكتب في سطر والكلمة التي تأتي بعدها في السّطر الذي يليه، أمّا في اللّغة العربيّة، فإنّ حرف العطف الواو " و " يُكتَبُ بالقرب من المعطوف، ومن الأسباب الأخرى التي تسهم في شيوع هذا العيب في كتابة التّلاميذ : تقصير المعلّمة في تنبيه التّلاميذ على هذا الخطأ، ومحاكاة التّلاميذ المعلّمة في كتابتها، وشيوع هذا الخطأ في وسائل الإعلام بدرجة كبيرة [٢].

وقد لوحظ عند تصحيح أوراق التّلاميذ أنّ نسبة (٣٤,٢%) من عدد التّلاميذ يكتبون بخطّ كبير جدًا، إذا ما قورن بالخطّ المعتاد الذي يكتب به التّلاميذ في هذه السّن، ونعتقد أنّ ذلك ناجم عن تعوّدهم على الكتابة بهذه الطّريقة في حصص الخطّ، إذ أنّ بعض المعلّمات يكتبن نموذج الخطّ على اللّوح بخطّ كبير جدًا، فضلاً عن أنّ الخطّ الذي كتب به في كراسات الخطّ كبير جدًا، كما أنّ الكتابة فيه غير متّسقة من حيث الصّغر والكبر في الصّفحات التي تحمل الأرقام (٢٠، ٢٣، ٢٤)، على سبيل المثال، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ بعض المعلّمات لا يرشدن التّلاميذ إلى أخطائهم الكتابيّة.

أمّا التّقصير في وضع النّقطة في نهاية الفقرة، فهو ناتج عن عدم تعوّد المعلّمة والتّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم، وعدم محاسبة المعلّمة التّلاميذ على التّقصير في استعمالها.

ب ـ مناقشة نتائج السّؤال الثّاني

جاء السّؤال الثّانيّ كالآتي : ما أهمّ مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تّلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من وجهة نظر معلّمة المجال الأوّل ؟

وبالرّجوع إلى نتائج الدّراسة في الجدول رقم (٨) نجد أنّ أعلى نسبة لشيوع الخطأ الإملائيّ من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل وصلت إلى (٨٠%) في كتابة الألف الفارقة، وحروف تكتب ولا تنطق، في حين أنّ أقل نسبة كانت (٤١%) في " اللاّم القمريّة " [٣].

وقد أشارت الدّراسة إلى وجود علاقة بين أخطاء التّلاميذ في الإملاء من وجهة نظر المعلّمات والأداء الحقيقيّ للتّلاميذ، ويدلّ هذا على أنّ المعلّمات يُدْرِكْن أنّ هناك أخطاءً كثيرة

---

[١] انظر الصّفحة ٢٩.

[٢] انظر الصّفحة ٥١.

[٣] انظر الجدول رقم (٨) ص ١٢٨.

يقع فيها التّلاميذ، إلاّ أنّهنّ غير قادرات من جانبهنّ على اتّخاذ أيّة خطوات إيجابيّة للعمل على وضع خطّة علاجيّة مناسبة لها، ربّما بسبب ضغوط العمل التّي تلاقيها المعلّمات، نتيجة زيادة نصاب المعلّمة من الحصص، أو تكليفهن بأعباء إداريّة، أو التّرفيع الآليّ للتّلاميذ من صفّ إلى آخر، أو ربمّا لأنّهنّ قاصرات عن مساعدة التّلاميذ بسبب ضعف أدائهنّ اللّغويّ والتّدريسيّ، أو بسبب صعوبة بعض قواعد الإملاء المقرّرة على تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ [١].

ج ـ مناقشة نتائج السّؤال الثّالث

تناول السّؤال الثّالث : ما نسبة شيوع كل خطأ من أخطاء الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟

وبالرّجوع إلى الجدول رقم (٨) يتبيّن من نتائج الدّراسة أنّ هناك قصورًا كبيرًا في أداء التّلاميذ الإملائيّ، وأنّ (١٧%) من التّلاميذ لم يكتبوا أيّة كلمة صحيحة، وتعدّ هذه النّسبة عالية، وتحتاج إلى اهتمام خاص؛ فالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ تعدّ الرّكيزة الأساسيّة في تعليم التّلاميذ في مراحل لاحقة.

وعند مقارنة نسبة خطأ التّلاميذ بمعيار الشّيوع المعتمد في الدّراسة وهو (٢٠ %)، وجدنا أنّ جميع قضايا الإملاء الثّلاث والعشرين (٢٣) موضع الدّراسة، تجاوزت نسبة الخطأ فيها عن معيار الشّيوع المعتمد بشكل كبير ومتفاوت. وعند الرّجوع إلى الجدول رقم (٦) من الزّيارات الصّفيّة، نرى أنّ المعلّمات حصلن على معدّلات ضعيفة في المهارات الخاصّة بتدريس الإملاء جميعها، تراوحت النّسبة المئويّة لها بين (٦٣,٦% ـ ٣٢,٨ %)، ويمكننا حصر الأسباب التي تؤدّي إلى شيوع أخطاء الإملاء لدى التّلاميذ في ما يأتي :

عوامل تتعلّق بطريقة تدريس الإملاء : لاحظنا في أثناء زيارة المعلّمات في حصص الإملاء، أنّ معظم المعلّمات لا يراعين سلامة الأداء في أثناء تملية النّص، وقد حصلن على نسبة مئويّة قدرها (٤٣,٦ %) في مهارة : " يُرَاعِي سلامة الأداء أثناء تملية النّص "، فالمعلّمات كن يملين التّلاميذ والتّلميذات نصّ الإملاء ببطء شديد، فمعظم المعلّمات يقرأن كلمة كلمة، ولا يميّزن في القراءة بين همزة الوصل وهمزة القطع، كما أنّهن يظهرنّ اللاّم الشّمسيّة، واللاّم القمريّة في أثناء التّمليّة، ولا تضبط المعلّمات أواخر الكلمات بما تستحقّ من ضبط، وإنّما يقفن على جميعها، وما لاحظناه في حصص الإملاء أنّ المعلّمات لا يميّزن في النّطق بين الحروف المتشابهة مثل : (الضّاد والظّاء)، كما أنّهن يغالين في مدّ الحروف، أو حركة الكلمة، ممّا يؤدّي إلى ضعف تمكّن التّلميذ من التّمييز بين الصّوائت القصيرة، والحركات الطّويلة، أمّا الخلط بين التّاء المربوطة، والتّاء المفتوحة، فهو ناتج عن عدم تمييز المعلّمات بينها في أثناء القراءة [٢].

---

[١] هذه الأسباب توصلنا إليها عن طريق تحليل استبانة تعرف أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة.

[٢] انظر الصفحة ٥١، ٥٣ – ٥٤.

كما أنّ المعلّمات لا يقفن في مكان بارز أمام التّلاميذ، بل أنّهن يتجولّن بين التّلاميذ في أثناء تملية التّلاميذ نصّ الإملاء، وقد حصلن في هذه المهارة على نسبة مئويّة قدرها (٤٣,٦ %) وهذه الطّريقة تحول دون الاستماع الجيد لنصّ الإملاء كما أنّها تشتّت انتباه التّلاميذ، فكثيرًا ما كانت المعلّمات يقفن وظهورهن للتّلاميذ [١].

أمّا بالنّسبة إلى الطّريقة التي تتّبعها المعلّمات في تصحيح كرّاسات التّلاميذ، فقد لاحظنا أنّ معلّمة واحدة اتّبعت أسلوب " تصحيح الكرّاسات أمام التّلاميذ " في حصّة الإملاء، إنّ طريقة تصحيح المعلّم كراسات التّلاميذ خارج الصّف، تسهم في إبقاء أخطاء التّلاميذ عالقة في أذهانهم طوال الفترة بين الكتابة ووقوفهم على الصّواب [٢].

وهناك عوامل تعود إلى المعلّمات أنفسهن، فقد توصّلت الدّراسة الحاليّة إلى أنّ المعلّمات ضعيفات في إعدادهن اللّغويّ والمهنيّ، فقد دلّت نتائج الدّراسة الحاليّة أنّ المعلّمات غير قادرات على تدريب التّلاميذ كتابة الكلمات وفق قواعد الإملاء الصّحيحة، فقد وصلت النّسبة المئويّة التي حصلن عليها في هذا الأداء (٣٢,٨%)، وكان ذلك نتيجة القصور في مستوى المعلّمات اللّغويّ، فضلاً عن أنّ عددًا منهنّ غير متخصّصات في اللّغة العربيّة [٣].

ولاحظنا أنّ بعض أخطاء التّلاميذ ناتجة عن محاكاة التّلاميذ للمعلّمة في الكتابة، ومن هذه الأخطاء كتابة همزتي الوصل والقطع، فيتعوّد التّلاميذ على عدم التّمييز بينهما، وكتابتها دائمًا كما تنطقها المعلّمة، فيصبح من الصّعب تصحيح عادات الكتابة غير الصّحيحة لدى التّلاميذ، أضف إلى ذلك أنّ المعلّمة لا تحاسب التّلاميذ إلى هذه الأخطاء؛ لأنّها بنفسها لا تكتب بطريقة صحيحة [٤].

كما لاحظنا أنّ معظم التّلاميذ يضعون علامة التّنوين بالفتح على الألف التي نزيدها، وليس على الحرف المنوّن بالفتح هكذا : " مؤلماً، " بدلا من كتابتها هكذا " مؤلمًا، وهم في ذلك يحاكون معلّماتهم، والأخطاء التي يرونها في وسائل الإعلام المختلفة، وما لاحظناه أنّه خطأ شائع في المجتمع، بالإضافة إلى إغفال كتابة الشّدة على الحروف المضعّفة.

بعض الأخطاء لدى التّلاميذ ناتجة عن صعوبة الكتابة في اللّغة العربيّة، مثل : " التّمييز بين بين الحروف المتشابهة نطقًا "، و " حروف تكتب ولا تنطق "، وحروف تنطق ولا تكتب " و" الألف الفارقة " ، ولكن هذه الأخطاء يمكن تداركها إذا ما ركّزت عليها المعلّمات منذ البداية، وشجّعن التّلاميذ على عمل قوائم خاصة لكل قاعدة، يكتبون فيها الكلمات؛ حتى يتمكّنوا من حفظها [٥].

ولعلّ السّبب في أخطاء التّلاميذ في المهارات الآتية : "حذف حرف العلّة من الفعل المضارع

---

(١) انظر الصّفحة ٥٤.

(٢) انظر الصّفحة ٤٩.

(٣) انظر الصّفحة ٥٤.

(٤) انظر الصفحة ٣٥.

(٥) انظر الصّفحة ٣١، ٥٠.

المجزوم "، "وحذف حرف العلّة من فعل الأمر"، و " حذف نون جمع المذكّر السّالم المضاف" ناتجة عن قصور المعلّمات في تدريس التّلاميذ هذه القواعد الإملائيّة، فضلاً عن ضعف قدرة التّلاميذ على استيعابها، فمن الملاحظ أنّ هذه القواعد الإملائيّة المقرّرة، لا تتناسب مع المستوى الإدراكيّ للتّلاميذ في هذه السّن، فهي تعتمد على قاعدة نحويّة لم يدرسها التّلاميذ من قبل، ونحن ندرك من الواقع الميدانيّ أنّ تعلّم الإملاء يرتبط (سيكلوجيًّا) بالنّمو اللّغويّ، ويرى (زايد) " أنّه يجب تقديم المباحث النّحويّة والقضايا الإملائيّة الكتابيّة في تسلسل طبيعيّ يتّفق مع التّتابع المنطقيّ لمادة النّحو والإملاء، والنّمو العقليّ للتّلاميذ، بحيث يرتبط كل مبحث نحويّ أو إملائيّ بما بعده ويساعد على فهمه، فلا يسبق إعطاء مبحث نحويّ أو إملائيّ قبل مبحث متعلّق به " (١).

وقد أشار (محمود سعيد) في دراسته إلى أنّنا إذا أردنا أنْ نهيىء فرص النّجاح التي تساعد التّلاميذ في حبهم للمادة الدّراسيّة والمواضيع التي يدرسونها، فمن الأفضل أنْ تدرّس هذه القضايا الإملائيّة لهم بالتّدرج؛ لأنّ بعض العوامل النّحويّة والصّرفيّة تؤثّر في صورة الكلمة المكتوبة، بدرجة يجعلها التّلاميذ في السّنوات الأولى من دراستهم، كما أظهرت دراسته أنّ أداء التّلاميذ في مهارة " اللاّم القمريّة " ومهارة " اللاّم الشّمسيّة " كان مرتفعًا مقارنة بينه وبين الأداء في المهارات الأخرى، وتتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع الدّراسة أجراها (محمود سعيد) (٢).

كما أنّ التّلاميذ لا يميّزون بين الحروف المتشابهة في النّطق والمختلفة في الكتابة مثل : (ت،د) و(د، ط) و(س،ص)،و (ك، ق) و يمكن تصنيف هذه الأخطاء من الأخطاء القائمة بين لغتين (البينلغويّة)، وتنجم من تدخل اللّغة الأمّ للتّلميذ، فالتّلاميذ في عمان ــ كما أشرنا ــ يتحدّثون لغات مختلفة غير اللّغة العربيّة، إلى جانب اختلاف اللّهجات (٣).

وقد لاحظنا أنّ خطأ التّلاميذ في كتابة " اللاّم الشّمسيّة " و " اللاّم القمريّة " كان بسبب تعوّد التّلاميذ على نطق المعلّمة بإظهار اللاّم الشّمسيّة، أو نطق همزة الوصل على أنّها همزة قطع بإظهار اللاّم هكذا " إلى ألْ مَسْجِد " بينما كنّا لا نظهرها، بل نصلها بما قبلها كما هو المعتاد(٤).

ويمكن تصنيف الخطأ في كتابة الهمزات بين الأخطاء النّمائيّة التي يقع فيها التّلاميذ عادة، لحين اكتسابها وإتقانها مع التّدريب والمران فمشكلة كتابة الهمزات المتوسّطة والمتطرّفة تظهر عند الكبار قبل الصّغار؛ فهناك عدة عوامل تتحكّم في كتابة هذه الهمزات، مثل : ضبط الهمزة، وضبط الحرف الذي قبلها، ونوع الحرف الذي قبلها إذا كان صحيحًا أو من حروف العلّة، وغيرها من الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ في مثل هذه السّن (٥).

---

(١) فهد خليل زايد، " **الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة...**" ، ٩٤.

(٢) محمود سعيد، "تقويم الأداء الإملائيّ "، **رسالة الخليج**، ع ٦٢، ٣٠ ــ ٣١؛ انظر الصفحة ٣٦.

(٣) انظر الصفحة ١٢.

(٤) انظر الصفحة ١٩،٢٠.

(٥) انظر الصفحة ٥٠، ٥١.

إنّنا نرى أنّ هذا الضّعف الشّديد لدى التّلاميذ دليل على وجود مشاكل تراكميّة بدءًا من الصّف الأوّل الأساسيّ وانتهاءً بالصّف الرّابع الأساسيّ، من دون تقديم علاج لهذه الفئة من التّلاميذ، ، وقد أشارت " جويل " (Juel) في دراستها إلى أنّ الضّعف ينتقل مع التّلاميذ من صفّ إلى آخر، فضلاً عن انتقال التّلاميذ الضّعاف آليا إلى الصّف الأعلى، كما أشار إليه (محمد أبو العزم) [١].

د ــ مناقشة نتائج السّؤال الرّابع

نصّ السّؤال الرّابع على : ما أهم مظاهر الضّعف في التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟ وسوف نناقش نتائج السّؤال السّابق، بالتّرتيب الذي جاءت فيه أسئلة اختبار التّعبير الكتابي فنبدأ في مناقشة أسباب الأخطاء الشّائعة في : علامات التّرقيم، فمظاهر الضّعف في بِنْيَةِ الجمل، ثمّ في بِنْيَةِ الفقْرَةِ.

١ ــ علامات التّرقيم

توصّلت الدّراسة الحاليّة إلى أنّ التّلاميذ يعانون من ضعف شديد في استعمال علامات التّرقيم، وتبيّن ذلك من إجاباتهم عن السّؤال الموضوعيّ في استعمال علامات التّرقيم، فنسبة كبيرة من التّلاميذ لا يستعملون علامات التّرقيم، وقد وصلت أقل نسبة خطأ إلى (٢٢,٥%)، وكان في استعمال علامة الاستفهام، وهذه النّسبة دون النّسبة التي حدّدتها الدّراسة (٢٠%)، ويمكن أنْ نعزي ارتفاع هذه النّسبة مقارنة مع علامات التّرقيم الأخرى، إلى أنّ التّلاميذ كانوا قد أنهوا دراسة طريقة استعمال علامة الاستفهام في الفترة نفسها التي كنّا نقوم فيها بالزّيارات الصّفية، وهذا خير دليل على ما للتّدريب من أثر في تعلّم التّلاميذ.

وتتّفق هذه النّتائج مع ما توصّلنا إليه من نتائج في أداء المعلّمات في مهارة " يدرّب التّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم" في التّدريس مجال تعليم التّعبير الكتابيّ التي حصلت فيها المعلّمات نسبة (٢٦%)، وتتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة أيضًا مع ما توصّلت إليها دراستا (الحراصي) و (Massom Al - Ajmi) أمّا أسباب إخفاق التّلاميذ في استعمال علامات الترقيم فيمكن إرجاعها إلى : طريقة التّدريس، فالمعلّمات يدرّسن التّلاميذ استعمال علامات التّرقيم في دروسٍ مقرّرة على التّلاميذ في حصص خاصّة، لكن مع الأسف لا يطبقن ذلك في حصص اللّغة العربيّة الأخرى، فهنّ بأنفسهنّ لا يستعملن علامات التّرقيم في أثناء الكتابة على اللّوح، أو حتى في كرّاسة إعداد الدّروس، فمن الطّبيعيّ أنْ يحاكي التّلاميذ المعلّمات، وهذا ما أشارت إليه دراسة (حسني عسر) [٢].

أمّا السّبب الثّاني فهو أنّ التّلاميذ لا يتدرّبون على كتابة النّقطة في نهاية الجملة، طوال الأعوام الدّراسيّة الأربعة؛ والسّبب في ذلك أنّ النّقطة وُضِعَتْ لهم جاهزة في تدريبات الكتب جميعها من الصّف الأوّل إلى الرّابع، كما في المثال الآتي : أنفي عن نفسي القيام بالأفعال

---

[١] انظر الصفحة ١٥؛ انظر الصفحة ٥٢.

[٢] انظر الصفحة ٦٧.

أنفي عن نفسي القيام بالأفعال الآتية مستخدمًا أداة النّفي " لا " كما في المثال [١].

١ ــ نفي الكذب في الحديث. * لا أكذب في الحديث.

٢ ــ نفي إهمال إعداد دّروسي. * ________________ .

٢ ــ كتابة أربع جمل

وقد لاحظنا أنّ أخطاء كثيرة ظهرت في الجمل التي كتبها التّلاميذ، فقد تنوّعت الأخطاء في ما بين المستوى الصّوتيّ، والمستوى الإملائيّ، والمستوى النّحويّ، والمستوى الصّرفي، والمستوى الدّلاليّ.

ولعلّ السّبب في ظهور أخطاء التّلاميذ في الصّوامت بكثرة والخلط بين الحروف المتشابهة في الصّوت كالصّاد والسّين، ،أو الطّاء والتّاء، والسّين والثّاء، مردّه إلى تحدّث التّلاميذ بغير اللّغة العربيّة في البيت، أو إلى الطّريقة التي تقوم المعلّمة بتمليّة النّص عليهم.

أمّا إبدال " الهمزة المكسورة بهمزة مفتوحة " والعكس، أو الخلط بين " الألف المقصورة و" الياء المتطرّفة "، فيرجع إلى عدم تأكيد المعلّمات على هذه القواعد في دروس الإملاء، كما أنّها ناتجة في بعض الأحيان عن محاكاة التّلاميذ المعلّمات، إذ أنّ معظم المعلّمات لا يكتبنها، أمّا الخلط بين " الضّاد " و " الظّاء "، والخلط بين " التّاء المربوطة" و "التّاء المفتوحة " ، فهو ناتج عن عدم تمييز المعلّمات بينها في أثناء القراءة، والقصور في تدريب التّلاميذ على ذلك، ويمكن أنْ تقضي المعلّمات على هذه الظّاهرة بعمل قائمتين إحداها لحرف الضّاد، والأخرى لحرف الظّاء مثلاً، يكتب فيها التّلاميذ وبتكرار العمليّة يستطيع التّلاميذ أنْ يحفظوا هذه الكلمات، وينطبق ذلك على التّاء المفتوحة، والتّاء المربوطة، كما أشرنا.

وقد لاحظنا أنّ أخطاء الإملاء كانت أقلّ في التّعبير الكتابيّ عنها في كتابة نصّ الإملاء، ربّما لأنّ التّلاميذ عندما يكتبون في موضوع التّعبير، فإنّهم يقومون باختيار الكلمات التي يكونون متأكّدين من رسمها، ويتحاشون تلك الكلمات التي لا يعرفون كتابتها.

ويمكن إرجاع الأخطاء في المستوى الصّرفي، والمستوى الدّلاليّ، إلى تقصير المعلّمات في تدريب التّلاميذ على توظيف الكلمات والأنماط التي يدرسها التّلاميذ في جمل مفيدة من إنشائهم، أضف إلى ذلك أنّ المعلّمات لا يمتلكنّ القدرة على تدريس مهارة التّعبير حسب أسسه الصّحيحة، فهنّ لا يدّربن التّلاميذ على اكتشاف مراحل الكتابة من مرحلة ما قبل الكتابة التي تتضمّن التّفكير والتّنظيم، ثمّ مرحلة الكتابة الفعليّة التي يتمّ فيها اختيار الألفاظ، واستعمال القواعد الصّحيحة، والتّنويع في الجمل، والاهتمام بالخط والتّهجّي، وانتهاء بمرحلة ما بعد الكتابة التي تشمل مرحلة المراجعة والتّحرير، وهذه جميعها تتطلّب من التّلاميذ وقتًا كافيًا، وتدريبًا مكثّفًا [٢].

---

[١] وزارة التّربيّة والتّعليم، **أحب لغتي**، ج١، الصّف الرّابع، ٧٨.

[٢] انظر الصّفحة ٧٧.

ويمكن إرجاع الأخطاء في المستوى النّحويّ للتّلاميذ إلى ضعف المعلّمات في النّحـــو، فقد كان ذلك ظاهرًا من قراءتهن، فهنّ لا يضبطن أواخر الكلمات بما تستحقّ من ضبط، وإنّما يقفن بالسّكون على جميعها، كما أنهنّ لا يميّــزن بين الفاعل المرفوع بالضّمة، والمفعول بـــه المنصـــوب بالفتحة، وقد سمعنا معلّمة لا تقرأ مجرورًا، أو منصوبًا، إلاّ بالرّفع، فتقول : هـــذا طائرُ النّورسُ، والنِّفط عبارة عن سائلٌ، ومَنْ يستخرج كلمةٌ ؟

وفي دروس التّعبير لاحظنا أنّ بعض المعلّمـــات لا يميّزن بين الفعل المبنيّ للمعـــلوم، وبين الفـــعل المبنيّ للمجهول، فينطقن الفعليْن بالحركات نفسها، ومـــن الأمثلـــة علـــى ذلـــك الأســـئلة الآتية التي كانت المعلّمات تطرحنها على التّلاميذ :

– من أين يَستَخرِجُ النّفط ؟ بدلاً من " من أين يُستَخرَجُ النّفط " ؟

_ ما الميناء الذي يُصَدِّرُ النّفط ؟ بدلاً من " ما الميناء الذي يُصَدَّرُ منه النّفط " ؟

أمّا ضعف التّلاميذ في الأداء اللّغويّ، والطّلاقة اللّغويّة، فيعود إلى أنّ التّلاميذ لم يتعـــوّدوا على القراءة الحرّة، فلا توجد حصّة خاصّة من ضمن نصاب حصص اللّغة العربيّة، يتردّد فيها التّلاميذ إلى مكتبة المدرسة، لقراءة القصص المختلفة المناسبة لمستوياتهم، أو الاســـتعارة مـــن مكتبة المدرسة للقراءة في البيت، ويمكن لإدارات المدارس أنْ تتبنّى مشروعًا لتطوير القراءة، من خلال تزويد التّلاميذ بقصص في مستواهم الإدراكيّ، وتشجيعهم على قراءتها في البيت، ثم مناقشتها مع التّلاميذ في حصّة المكتبة.

٣ ـــ كتابة فِقْرة

عدد قليل من التّلاميذ تمكّنوا من كتابة فِقْرَة، وكان من الأخطاء الأكثر شيوعًا لديهم أنّهـــم لا يتركون فراغًا عند البدء في كتابة الفِقرة، إنّ اســـتعمال نظام الفِقَرِ متعارف عليه في اللّغـــة العربيّة، والفِقْرة عبارة عن مجموعة من الجمل المترابطة في ما بينها، تحوي فكرة من الأفكار أو معنى من المعاني، وهي الوحدة البنائيّة للموضوع، وتتميّز بترك فراغ بسيط في بدايته [١].

ويمكن إرجاع السّبب في ذلك إلى أنّ التّلاميذ لم يتدرّبوا على ترك المسافة البادئة؛ ويبدو أنّ هذه الفكرة غير واردة لدى جميع المعلّمات اللاتي شـــاهدنا حصص التّعبير الكتابيّ لديهنّ، بدليل أنّهنّ كتبن فِقْـــرَةَ التّعبير على اللّوح بدون ترك فراغ في بداية الفِقْرَة، كما أنّ كراســـات إعداد الدّروس خير شاهد على ذلك.

وربّما يعود السّبب في ذلك إلى أنّ التّلاميذ لم يتعوّدوا وضع مسافة بادئة في الفقرة عنـــد كتابتهم باللّغة الثّانية (اللّغة الإنجليزيّة)، التي يتعلّمها التّلاميذ من الصّفّ الأوّل الأساســـيّ، لأنّ الكثير من كتب اللّغة الإنجليزيّة لا يُتْرَكُ فيها مسافة بادئة، بل تُتْرَكُ مسافة بين فقرة وأخـــرى، ويمكن تصنيف هذا الخطأ ضمن الأخطاء القائمة بين اللّغتين (البينلغويّة).

---

(١) عبدالله الهاشميّ، " برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الوظيفيّ... " ، ٣٦.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ التّلاميذ يفتقدون الطّلاقة اللّفظيّة، والطّلاقة التّعبيريّة، واستعمال علامات التّرقيم في كتاباتهم، وتدعّم نتيجة هذه الدّراسة ما توصّل إليه كلّ من عبد الله الهاشمي،وهاشم البرزنجيّ، و (Massom Al - Ajmi)، ويمكن إرجاع ضعف التّلاميذ في الطّلاقة اللّفظيّة إلى أنّ المعلّمات لا يشجّعن التّلاميذ على توظيف الألفاظ المتنوّعة في جمل من إنشائهم، وإنّما يقوم التّلاميذ بحفظ جمل الكتاب وترديدها، إلى جانب أنّ بعض التّلاميذ لا يتحدّثون اللّغة العربيّة في البيت، ولم يتعوّدوا على القراءة الحرّة داخل المدرسة وخارجها؛ لعدم وجود حصّة للمكتبة في الجدول المدرسيّ، أمّا الطّلاقة التّعبيريّة فيرجع سببها إلى أنّ التّلاميذ لم يتدرّبوا على كتابة موضوعات التّعبير، فالمعلّمات في جميع المدارس التي زرناها يناقشن التّلاميذ في موضوع التّعبير شفويًّا، ثمّ يكتبن الموضوع على اللّوح، ويطلبن من التّلاميذ نقله في الكراسات، وهذه الظاهرة منتشرة في المدارس جميعها التي زرناها [١]. أضف إلى ذلك أنّ بعض المعلّمات يطلبن من التّلاميذ المتميّزين إعداد الموضوع في البيت، وقد تبيّن لنا بعد التّحدث مع التّلاميذ أنّ المعلّمة طلبت منهم ذلك، وأنّ أولياء الأمور هم الذين كتبوا لهم هذه المواضيع، غير مدركين أنّهم بهذه الطّريقة يعتدون على أهمّ حقّ من حقوق التّلاميذ، ألا وهو التّعبير عن أفكارهم وما يجول في خاطرهم.

ويبدو أنّ أحد أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، أنّه لا توجد قوائم محدّدة لمهارات التّعبير بين أيدي المعلّمات، ممّا يؤدّي إلى عدم اختلاف أداء المعلّمة في درس التّعبير، عمّا يجب أنْ يكون عليه في حصّة القراءة، أضف إلى ذلك أنّ بعض معلّمات المجال الأوّل، وبعض المعلّمات الأوّل يعتقدنَ أنّ مهارات تعليم التّعبير المقيّد (المهارات التأسيسيّة الآليّة)، مثل : تدريب التّلاميذ على مهارة ترتيب الجمل، والتّدريب على مهارة توظيف الكلمات المناسبة والصّفات، ما هي إلاّ تدريبات في القراءة، وهي لا تمتّ بصلة للتّعبير الكتابيّ، كما أنّ أهداف التّعبير غير واضحة أمام المعلّمات، والدّليل على ذلك ما كتبه التّلاميذ في كتبهم.

ونورد في ما يأتي ما يؤكّد كلامنا : الهدف من التّدريب الموجود في الصّفحة رقم (٢٠) من الجزء الثّانيّ من كتاب " أحبّ لغتي " أنْ يحاكي التّلميذ الجمل المعطاة له، بحيث يستعمل أسلوب النّهي للجماعة، أو أسلوب الطّلب مستعملاً " لام الطّلب "، والتّدريب هو كالآتي : أنصحُ زملائي وزميلاتي بالابتعاد عن الأفعال المذمومة، وفعل الأشياء المحمودة فأقول :

ـ لا تعبثوا بالممتلكات العامّة (أسلوب نهي الجمع)

ـ ليحترمَ الصّغير الكبير. (أسلوب طلب)

واعتبرت المعلّمات الجمل الآتية صحيحة، في حين كتبها التّلاميذ بطريقة غير صحيحة كالآتي :

ـ لا تعبثْ بمرافق المدرسة. (أسلوب نهي المفرد)

ـ إطاعة الوالدين. (جملة غير تامّة)

---

[١] انظر الصّفحة ٦٩،٨٧؛ انظر الملحق رقم (٧)، ص٢٣٣.

ــ لا ألعبُ في الشّارع. (جملة منفيّة)
ــ استيقظ مبكّرًا في الصباح . (أسلوب أمر المفرد)

ونعتقد أنّ من أحد الأسباب التي تلعب دورًا كبيرًا في ضعف التّلاميذ في التّعبير، هــو ربــط جميع دروس التّعبير بدروس القراءة، فمواضيع التّعبير في الصّف الرّابع مرتبطة ارتباطًــا وثيقًــا بدروس القراءة، لذا فإنّنا لم نلاحظ أيّ اختلاف في الخطوات التي تُتّبَع في تدريس القــراءة، عمّــا شاهدناه في حصص التّعبير، ومن الجدير بالذّكر أنّ الخطّة المقترحة لتحضير حصّــة التّعبير فــي دليل المعلّم، لا تختلــف فــي جوهرها عن التّحضير لحصّة القراءة، فما هو مطلوب مــن المعلّــم والتّلاميذ هو قراءة الدّرس، ثــمّ الإجابة عن الأسئلة التي يلقيها المعلّم على التّلاميذ.

إنّ من إيجابيّات تدريس التّعبير من خلال درس القراءة، أنّ التّلاميــذ يمتلكــون معلومــات للتّحدّث عنها، إلاّ أنّ من مساوئه، أنّ هذا الأسلوب لا يسهم في امتلاك التّلاميذ القدرة الكافية علــى التّفكير الإبداعيّ؛ لأنّ التّلاميذ يحفظون جمل الكتاب ويكتبونها، وإنّ جميع المعلّمات اللاتي زرناهن لا يستعملن عبارات، أو حتى مفردات تختلف عن تلك الموجودة في درس القراءة، فضلاً عن أنّهن لا يشجّعن التّلاميذ على استعمالها.

هـــ ــ مناقشة النّتائج الخاصّة بالسّؤال الخامس

وللإجابة عن السّؤال الخامس : ما أهم أسباب الضّعف الكتابيّ عند تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ ؟ الملاحظ من الجدول رقم (١٠)، أنّ اثنان وثلاثين (٣٢) سببًا حصل على متوسّط حسابي يتراوح بين (٤،٥٢ ــ ٣،٧٢)، منها سبعة أسباب ــ جاءت في مقدّمة الأسباب ــ تؤدّي إلى ضعف التّلاميذ من وجهة نظر أفراد عينة الدّراسة، وتعدّ هذه الأسباب بحدّ ذاتهــا مــن مــصادر ضغوط العمل الجسميّة والنّفسيّة من وجهة نظر المعلّمين، كما أشارت دراسة (لــورنس بــسطا)، وتؤثّر ضــغوط العمل لدى معلّمات مرحلة التّعليم الأساسيّ في مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ بطريقة غير مباشرة، ذلك أنّ الحالة النّفسيّة السّلبيّة من القلق، وقلّة الحيلة، والغضب، وتثبيط العزم، والانزعاج التي تشعر بها المعلّمة، تؤثّر سلبًا في أدائها، وهذه الأسباب هي : " زيادة نصاب المعلّمة من الحصص" و" التّرفيع الآليّ للتّلميذ من صف إلى آخر بدون امتلاكه المهارات اللاّزمة للكتابــة الصّحيحة "، و " نقص الحصيلة اللّغويّة عند بعض التّلاميذ "، و" إهمال الأسرة متابعــة الواجبــات البيتيّة لأبنائها في بدء تعلّمهم المهارات الكتابيّة "، و" ضعف مستوى التّلاميذ في مهارات القراءة "، و " ضعف التّنسيق والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحلّ مشكلات التّلاميذ الكتابيّــة "، و" تكليــف المعلّمة بأعباء إداريّة " [١].

إنّ للمعلّمة دورًا كبيرًا في عمليّة التّعليم، فإذا كانت المعلّمــة مثقلــة ومتعــبة في العمل، فلا تســتطيع الإتقان في عملها، ومعلّمة الحلقة الأولى من التّعليم الأســاسيّ، تقضي أوقاتًا طــويلة في

---

[١] لورنس بسطا، " ضغوط العمل لدى معلمي مرحلة التّعليم الأساسيّ .. " ، **دراسات تربويّة**، ج ٣٠، ٥٤، ٦٠.

التّحضير الذّهني، والكتابيّ المسبق للدّرس، وإعداد الوسائل التّعليميّة وتجهيزها، وبعد الانتهاء من الحصّة تقوم بتصحيح أعمال التّلاميذ الكتابيّة، وتقييم التّلاميذ، ورصد الدّرجات، إلى جانب قيامها بأعمال إداريّة، وكل ذلك يحتاج منها جهدًا ووقتًا كبيرين، تضطرّ معه قضاء ساعات عمل إضافيّة في البيت، لذا نرى ألاّ يُثْقَلَ كاهلها؛ لتستطيع إنجاز ما عليها في المدرسة.

وتتّفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصّلت إليه دراسة " الضّعف القرائي " التي قامت بها وزارة التّربية والتّعليم في سلطنة عمان، فقد جاءت الفقرة التي تنصّ على " زيادة نصاب المعلّمة من الحصص " في المرتبة الثّانية في الدّراسة [١]. والدّعوة هنا موجّهة لوزارة التّربيّة والتّعليم في العمل على تقليل نصاب المعلّمة من الحصص، وإعفائها من الأعمال الإداريّة والرّوتينيّة، وذلك بزيادة عدد المعلّمات في المدارس، وكذلك زيادة عدد الإداريّات، بحيث تسند لهنّ جميع الأعمال الإداريّة، وبهذا ينصبّ جهد المعلّمة في التّدريس.

ومن الملاحظ أنّ مجالي " الأسرة والبيئة الاجتماعيّة " " و " التّلاميذ " قد تصدّرا قائمة أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وهذا شيء طبيعيّ، فالمعلّمات ومديرات المدارس، والمشرفات التّربويّات، يلقين اللّوم دائمًا على الأسرة والتّلميذ، وهذه النّتيجة تتّفق مع دراستين متشابهتين قامت بهما وزارة التّربية والتّعليم في دولة الكويت عام (١٩٩٦)، وأخرى قام بها محمد الظفيري عام (٢٠٠٢).

وفي ما يأتي نناقش استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على المجالات الرّئيسة لأداة أسباب ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ مرتّبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميّتها التي توصّلنا إليها :

١ ـ مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة

تبيّن نتائج الدّراسة الحاليّة ما للأسرة والبيئة الاجتماعيّة من تأثير في مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، وما يصاحبه من ضعف في الكتابة، وبخاصّة في تعلّم اللّغة العربيّة من وجهة نظر التّربويّين، فقد حصلت عشرة أسباب في مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة، على متوسّطات عالية، ونحن نتّفق مع وجهة النّظر السّابقة، ولكنّنا لا نعتبره السّبب الأوّل من أسباب ضعف التّلاميذ، من خلال ما شاهدناه على الواقع من خلال الزّيارات الصّفّيّة .

صحيح أنّ الأسرة تلعب دورًا كبيرًا في مستوى التّحصيل الدّراسيّ لأبنائها، وأنّ معظم مدارسنا تعاني من ضعف التّعاون بين الأسرة والمدرسة في مساعدة الأبناء في التّواصل مع المدرسة لحل مشكلاتهم السّلوكيّة، وفي حلّ الواجبات، إلاّ أنّنا نعتقد أنّ إهمال الأسرة لمتابعة أبنائها قد يكون بسبب ظروفها الاقتصاديّة، فبعض الأسر يكون الوالدان فيها منهمكَيْن في عملهما ومسؤوليّاتهما، وعندما يعودان إلى البيت، يكونان متعبيْن، وليس لديهما الوقت الكافيّ لمتابعة أبنائهم، كما أنّ انفصال الوالدين بسبب الطّلاق يؤدّي إلى قلّة شعور أبنائهم بالاطمئنان الأسريّ،

---

[١] وزارة التّربية والتّعليم، **الضّعف القرائيّ**، ٦٣.

وتشتّتهم بين الأب والأمّ، أو قد يؤثّر تدنّي مستوى الوالدين الثّقافي، في مستوى أبنائهم الدّراسيّ، فمثل هذين الوالدين لا يستطيعان مساعدة أبنائهم في عمل واجباتهم البيتيّة، كما لا يستطيعان توجيه الأبناء إلى تنظيم أوقات فراغهم فيما يفيدهم، كما أنّهما لا يقدّران العلم، ولا يدركان أهميّة ممارسة اللّغة العربيّة في الحياة اليوميّة، وفي الوقت نفسه فإنّ التّلاميذ في هذه السّن لا يستطيعون القيام بالواجبات البيتيّة بأنفسهم، فكيف يكون الحال إذا ما كانت الأسرة مسؤولة عن أكثر من طفل، ولكلّ طفل أكثر من واجب ؟ إنّ مثل هذه الظّروف التي تمرّ بها الأسر واضحة لدى إدارة المدرسة والمعلّمات؛ لذا نقترح عدم اعتمادهما على الأسرة في أداء الواجبات، بل العمل على مضاعفة جهودهما في المدرسة.

أمّا في ما يتعلّق بتعدّد اللّهجات واللّغات المحليّة في دول الخليج، فقد وصف (المعتوق) واقع اللّغة العربيّة في دول الخليج العربيّ أنّه يواجه تحدّيان : الأوّل يتمثّل في اللّهجات المحليّة، والثّانيّ في اللّغات الأجنبيّة التي يتحدّث بها السّكان نتيجة كثرة العمالة الأجنبيّة الوافدة، وتوثيق العلاقة التّجاريّة والثقافيّة بينها وبين دول الجوار، وبينها وبين الدّول الأوروبيّة [١]. لذا فلا نستبعد أنْ يكون لهذين التّحدّيَيْنِ أثرٌ في ضعف مستوى التّلاميذ في مهارات اللّغة العربيّة المختلفة، نظرًا لتعدّد اللّغات في سلطنة عُمان.

بالإضافة لذلك فإنّه مع تطبيق التّعليم الأساسيّ عام (١٩٩٨)، تمّ تدريس اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانيّة اعتبارًا من الصّف الأوّل، ويرى التّربويّون أنّ تعليم اللّغة الثّانية يجب أن يتمّ بعد أنْ يتمكّن الطّفل من لغته الأمّ، فقد توصّلت بعض الدّراسات مثل : دراسة سكوتناب (Skutnabe) وكانجاس (Kangas) وتوكوما (Toukomaa) التي أُجْرِيَتْ تحت إشراف اليونسكو إلى أنّ تعلّم اللّغة الأمّ حتى سنّ العاشرة عامل فعّال وضروريّ، قبل تعلّم أيّة لغة ثانية، حتى لا يحدث لدى الطّفل نوع من الارتباك (confusion) بين مفاهيم ومصطلحات اللّغة الأمّ، وبين المصطلحات الأجنبيّة، وبخاصّة أنّ مفردات اللّغتين مختلفة ممّا يؤدّي إلى صعوبة في التّعلّم [٢]. بالإضافة إلى أنّ اللّغة الإنجليزيّة تختلف في النّظامّ الصّوتي والصّرفيّ والنّحويّ والدّلاليّ اختلافًا كبيرًا عن اللّغة العربيّة [٣]. كما أنّها تكتب من اليسار إلى اليمين، أي عكس اللّغة العربيّة، لذلك فإنّ الصّغار يعانون من التّداخل بين اللّغات، وهو ما لا يعانونه عند تعلّمهم اللّغة الأمّ.

٢ ــ التّلاميذ

تصدّر السّبب " نقص الحصيلة اللّغويّة عند بعض التّلاميذ "، قائمة أسباب الضّعف، ويمكن أنْ نعزي ذلك إلى سببين رئيسين : الأوّل هو عدم تحدّث بعض التّلاميذ اللّغة العربيّة في البيت، فضلاً عن تأثّرهم باللّهجات العاميّة التي تختلف عمّا يتعلّمه التّلميذ في المدرسة، وتحدّث

---

(١) أحمد المعتوق، **الحصيلة اللّغويّة**، ١٩.

(٢) حمد الرّشيد، " تعليم اللّغة الأجنبيّة بالمرحلة الابتدائيّة... " **رسالة الخليج العربيّ** ع٦٨، ص ١٣٣،١٣٥.

(٣) نايف خرما وآخر، **اللّغات الأجنبيّة**، ص ٧٨.

الآخرين اللّغات غير العربيّة في البيت، والثّاني هو : ضعف أداء معلمة المجال الأول في التّدريس، وبصورة خاصّة في حصّة التّعبير، فالمعلمات كما أشرنا لا يشجّعن التّلاميذ على توظيف كلمات ومفردات خارج ما يدرسه التّلاميذ في حصّة القراءة، وولّي الأمر عندما يرسل ابنه إلى المدرسة، يتوقّع أنْ تقوم المدرسة بتعليمه القراءة والكتابة، ويقوم بعد ذلك بتشجيعه على القراءة، وشراء قصص وكتب ومجلات الأطفال له، ولكنّه عندما يجد أنّ ابنه لم يصل إلى مرحلة الطّلاقة في القراءة، فبطبيعة الحال فإنّه لن يشتريَ له الكتب، لذا فإنّ إلقاء اللّوم على التّلاميذ لا يخلو من إلقاء اللّوم على المعلّمات [١].

أمّا السّبب " ضعف التّلاميذ في المهارات القرائيّة "، فمن الطبيعيّ أنْ يكون من الأسباب التي تصدّرت القائمة، نظرًا للعلاقة الوثيقة بين مهارتي القراءة والكتابة [٢]. وهذا ما كشفت عنه دراسة " الضّعف القرائيّ "، وبناء عليه أوصت بإجراء دراسة مماثلة في الضّعف في الكتابة، وقد يكون هذا السّبب من الأسباب التي تسهم في " إهمال التّلميذ تأدية واجباته " ، فكيف نتوقّع من تلميذ ضعيف في القراءة أنّ يحل ما لديه من واجبات ؟

ونرى ألاّ تعتمد مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في أداء الواجبات البيتيّة على الأسرة، فبعض أولياء الأمور كما يعلمن لا يتحدّثون اللّغة العربيّة في البيت، وبعضهم من الأميّين، فكيف نطالب هؤلاء بتعليم أبنائهم ومساعدتهم في الواجبات ؟

إنّ التّلاميذ في هذه المرحلة يقضون وقتًا طويلاً في المدرسة، ونتوقّع ألاّ يُطالَبُوا بواجبات منزليّة في هذه السّن، لذا نقترح أنْ تلزم إدارة المدرسة المعلّمات بتخصيص وقت لأداء الأعمال الكتابيّة في الصّف وتحت إشرافهنّ.

وممّا لاحظناه من خلال تواجدنا في الصّفوف أنّ كلّ صفّ فيه من (٥ ـــ ٨) من التّلاميذ الضّعاف، فقد عملت وزارة التّربية والتّعليم على دمج تلاميذ التّربية الخاصّة بمدارس التّعليم الأساسيّ من خلال برنامج معالجة صعوبات التّعلّم، وطبّق هذا البرنامج في العام الدّراسيّ (٢٠٠٠ / ٢٠٠١) في منطقة واحدة بعدد مدرستين، واستمرّ التّوسع ليصل إلى ثلاثمئة على مستوى السّلطنة " [٣].

إنّ مثل هؤلاء التّلاميذ يشكّلون عبئًا على المعلّمة؛ لأنّها غير مؤهلة في تدريس مثل هذه الفئات من التّلاميذ الذين يحتاجون إلى رعاية خاصّة، وإلى معلّمات مؤهلات في التّربية الخاصّة، أضف إلى ذلك أنّ معظم المعلّمات في المدارس يجهزن الخطّة الدّراسيّة، على اعتبار أنّ جميع التّلاميذ يتعلّمون بنفس الدّرجة من الإتقان، غير مراعيات أنّ التّلاميذ يختلفون فيما بينهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، فهنّ لم يتدرّبن التّدريس في صفوف متمايزة، كما أنّهنّ

---

[١] انظر الصّفحة ٦٨ـــ ٦٩.

[٢] انظر الصّفحة ٣، ٢٦.

[٣] خالد العدوي، " السّليمي في حديث خاص لعمان ٢ "، **جريدة عمان**، ع ٩٩١٢، ٢.

لم يتدرّبن على التّعليم الفرديّ، فإنّ وزارة التّربية والتّعليم لم تزوّد المدارس بمعلّمات مؤهّلات ومتخصّصات في التّربية الخاصّة، وإنّما شاركت المعلّمات الموجودات على رأس العمل ـــ ومنهنّ معلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة ـــ في دورة تدريبيّة مكثّفة في صعوبات التّعلم والتّربية الخاصّة، ونرى أنّ هذه الدّورات لا يمكن أنْ تعادل شهادة البكالوريوس في التّربيّة الخاصّة، إلى جانب أنّ كل مدرسة من المدارس التي قمنا بزيارتها، زوّدت بمعلّمة واحدة بقطع النّظر عن كثافة التّلاميذ في المدرسة، مع عدم وجود اختصاصيّة نفسيّة تعمل جنبًا إلى جنب مع الاختصاصيّة الاجتماعيّة، ومعلمة صعوبات التّعلم.

ونؤكّد كلامنا السّابق بالخبر الذي نُشرَ في جريدة عُمان : " تنطلق السّبت القادم الدّورة التّدريبيّة المكثفة (الحلقة الأولى والثّانية) للعمل في برنامج صعوبات التّعلّم والتي سيعقد الجانب النّظري منها بمركز التّدريب الرّئيس خلال الفترة من ١٦ ـــ ٢٧ أغسطس، أمّا الجانب العمليّ فسوف يكون من ٣٠ أغسطس وحتّى ١٠ سبتمبر... " (١).

٣ ـــ مجال المعلّم

بالرّجوع إلى الجدول رقم (١٥)، يتبيّن أنّ ستّة عشر (١٦) سببًا من بين ثلاثة وعشرين سببًا من الأسباب المدرجة في القائمة حصلت على متوسّط أعلى من (٣,٧١) في مجال المعلّم.

ويمكن تقسيم الأسباب إلى ثلاث فئات الأولى : أسباب تعود إلى عوامل خارجة عن إرادة المعلّمات هي : " زيادة نصاب المعلّمة من الحصص "، و" تكليف المعلّمة بأعباء إدارية "، و" إهمال معلّمات المواد الأخرى تصحيح أخطاء الكتابة للتّلاميذ "، و " تركيز المعلّمات على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها "، و" إسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة ".

فمعلّمة المجال الأوّل تعاني من ضغوط في العمل كما أشرنا، كما أنّ منهج اللّغة العربيّة مكثّف، مقابل عدد الأيّام الفعليّة للدّوام المدرسيّ، والمعلّمة ملزمة أنْ تنهي الدّروس جميعها سواء امتلك التّلاميذ المهارات أم لم يمتلكوها، فهي تحاسب من قبل المشرفة التّربويّة عن التّأخير في المنهج (٢).

وبالرّغم من أنّه جاء في " دليل مدارس التّعليم الأساسيّ حلقة أولى الصّفوف (١ ـــ ٤) ما يأتي : " يمتدّ العام الدّراسيّ في النّظام المطوّر [مئة وثمّانين] (١٨٠) يومًا دراسيًّا فعليًا كما هو متعارف عليه عالميًّا " (٣). ولكن في حقيقة الأمر، فإنّ التّلاميذ لا يداومون هذا القدر من الأيّام، فالمعلّمة مضطّرة إلى الإسراع في الخطة الدّراسيّة، نظرًا لأنّ عددًا كبيرًا من تّلاميذ الحلقة الأولى

---

(١) **جريدة عمان**، ع ٩٩٣٣، ٥.

(٢) انظر الصفحة ٥٢ – ٥٣، ٨٦.

(٣) وزارة التّربية والتّعليم، **دليل مدارس التّعليم الأساسيّ**، ٨.

يتغيّبون عن المدرسة ابتداءً من الأسبوع الأوّل من شهر مايو، وهذا ما لمسناه في الواقع، فقد كنّا في هذه الفترة في المدارس، وممّا يؤسف عليه أنّ إدارات المدارس تقف مكتوفة الأيدي، ولا تستطيع إقناع الأهل بضرورة حضور أبنائهم للمدرسة، إلى آخر يوم في الدّراسة، فضلاً عن انتداب معلّمات الحلقة الأولى في مراقبة امتحانات الثّانويّة العامّة، خلال الفصلين الدّراسيّيْن، ومن الملاحظ أنّ السّبب " كثرة غياب التّلاميذ عن المدرسة "، جاء في المرتبة السّادسة عشرة من بين سبعة وثمانين سببًا، بمتوسّط حسابيّ قدره (٣,١٥) في دراسة " الضّعف القرائي " (١).

أمّا الأسباب الثّلاثة الآتية : " ضعف الإعداد الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمة "، و " قلّة امتلاك معلّمة الحلقة الأولى لكفايات تدريس الخطّ والتّعبير الكتابيّ والإملاء "، و " قلّة الدّورات التّدريبيّة التي تلتحق فيها المعلّمات "، فإنّها تعود إلى القصور في إعداد معلّمات المجال الأوّل في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ الأكاديميّ والمهنيّ في كلّيات التّربية، وفي أثناء الخدمة.

أمّا السّببين الآتيين : " قلّة التزام المعلّمة باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّدريس "، و" ضعف تطبيق المعلّمة قواعد الكتابة العربيّة السّليمة "، فإنّهما يعودان إلى الضّعف اللّغويّ للمعلّمات، وهذا ما توّصلت إليه نتائج الزّيارات الصّفيّة، فمن الواضح أنّ هناك تقصيرًا في الأداء اللّغويّ للمعلّمات، فكتابة المعلّمات لا تخلو من الأخطاء الإملائيّة، ناهيك عن تحدّث المعلمة باللّهجة العاميّة، وعدم تشجيعها التّلاميذ على التّحدث بلغة سليمة، فجميع هذه المهارات تعتمد على إلمام المعلّمة بمتطلّبات المادة الدّراسيّة أكاديميًّا، فمعلّمات المجال الأوّل غير ملمّات بمهارات اللّغة العربيّة التي تتطلّبها الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

وترجع الأسباب الآتية إلى ضعف الأداء المهنيّ للمعلّمات : " إغفال المعلّمة تنمية الميول الكتابيّة عند التّلاميذ "، و" عدم متابعة المعلّمة أخطاء التّلاميذ بعد تصويبها "، و " قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس "، و " ضعف النّظرة التّكامليّة لدى المعلّمة عند تدريس مهارات اللّغة العربيّة المختلفة "، و " قلّة مراعاة المعلّمة لمستوى التّلاميذ في الكتابة عند تكليفه بالأعمال الكتابيّة "، و " قلّة التّدريبات التّطبيقيّة الّتي تقدّمها المعلّمة في أثناء تعليم الكتابة "، وما يؤيّد ذلك القصور في الإعداد المهنيّ للمعلّمات من خلال نتائج الزّيارات الصّفيّة.

وممّا يؤسف عليه أنّ مديرات المدارس، والمشرفات التّربويّات لا يعتقدن أنّ أداء المعلّمات الأكاديميّ والمهنيّ ضعيف، فقد جاء السّبب " ضعف الأداء الأكاديميّ والمهنيّ في المرتبة الثّالثة والعشرين في قائمة " أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ (٢).

(١) وزارة التّربية والتّعليم، **الضّعف القرائيّ**، ٦٤.

(٢) انظر الجدول رقم (١١)، ص ١٣٥.

٤ ـــ مجال وسائل الإعلام

تبيّن نتائج الدّراسة أنّ " نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشاهدها التّلاميذ إلى استعمال الكتابة الخاطئة "، تعدّ من العوامل الرّئيسة في ضعف التّلاميذ في الكتابة، فوسائل الإعلام المرئيّة منها والمسموعة تلعب دورًا خطيرًا في حياة التّلاميذ اللّغويّة، فهي لا تلتزم باللّغة العربيّة الفصيحة، فلا تكاد تقرأ صحيفة، أو تسمع إذاعة، أو تقرأ ما كُتِبَ على اللّوحات التّجاريّة، إلاّ وتجد من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، فضلاً عن استعمال كلمات وتعبيرات أجنبيّة، ممّا يؤثّر في لغة التّلاميذ بصورة خاصّة في هذه السّن، كما أنّ بعض اللّوحات تُكْتَبُ باللّغات الأجنبيّة، ممّا يقلّل من فرص اكتساب التّلاميذ للمفردات اللّغويّة، وصيَغها المقبولة عن طريق الاتّصال، والتّعامل الاجتماعيّ.

إنّ بعض التّلاميذ يبدأون في قراءة المجلات وهم في الصّف الثّالث، أو الرّابع الأساسيّ، لذا فإنّ نهج وسائل الإعلام المرئيّة والمقروءة التي يشاهدها التّلاميذ إلى استعمال الكتابة الخاطئة لها تأثير سلبيّ على مستوى التّلاميذ في الكتابة.

وقد حذّر عدد من علماء اللّغة وعلم النّفس من خطورة غياب وانهزام لغتنا العربيّة في بلادها أمام اللّغات الأجنبيّة، وأشاروا إلى أنّ اللّغة العربيّة تعيش حالة من العزلة بين أبنائها، ويكفي أنْ نلقيَ نظرة على لوحات المحلات التّجاريّة في بلداننا ، لنرى أنّ العربيّة استُبْعِدَتْ لدرجة أنّ هناك الكثير من الأسماء التي تحملها المحلات والمؤسّسات قد اتّخذت لها أسماءً أجنبيّة، أمّا وسائل الإعلام المرئيّة فقد فتحت التّغريب اللّغويّ على مصراعيه، فاتّخذت أسماء البرامج باللّغات الأجنبيّة دون العربيّة، بالإضافة إلى أنّ المذيعين يتّخذون اللّهجات المحليّة لغة التّخاطب، ويقعون في أخطاء لغويّة كثيرة [١].

٥ ـــ مجال النّظام المدرسيّ

مع تطبيق نظام التّعليم الأساسيّ في سلطنة عمان عام (١٩٩٨) ، تغيّر نظام التّقويم، بحيث يتمّ ترفيع التّلاميذ تلقائيًّا من صفّ إلى آخر، في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ؛ من منطلق أنّ التّلاميذ في هذه الحلقة، ينْمون بنسب متفاوتة، تختلف من طفل إلى آخر، بحيث تكتمل مرحلة النّمو الإدراكيّ لديهم في الصّف الرّابع، لذا رأى التّربويّون أنْ يرتفع التّلاميذ من صفّ إلى آخر، مع ضرورة أنْ تقوم معلّمة الصّف التّالي في تحقيق الأهداف التّعليميّة التي لم يحقّقها التّلاميذ في الصّف السّابق.

وقد جاء " التّرفيع الآلي للتّلميذ من صفّ إلى آخر، دون امتلاكه المهارات اللاّزمة للكتابة الصّحيحة " في المرتبة الأولى من ضمن ستّة أسباب يتضمّنها مجال النّظام المدرسيّ، ونرى أنّ نظام التّرفيع الآلي غير مُجْدٍ في نظمنا التّعليميّة؛ وهو نظام معمول به في الدّول المتقدّمة، وقد

---

(١) عبدالله الكندري وآخر، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٤٠.

يكون ناجحًا في تلك الدّول، نظرًا لتعاون أولياء الأمور مع المدرسة إلى حدٍّ كبير، فولِيّ الأمر يكون مهتمًا بأولاده، ويتعاون مع المدرسة في متابعة التّلميذ، بينما تفتقر مدارسنا من ضعف التّنسيق والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحل مشاكل التّلاميذ الكتابيّة والسلوكيّة، وهذا ما توصّلت إليه الدّراسة الحاليّة، أضف إلى ذلك أنّ المعلّمات في مدارسنا لم يتدرّبن على التّعليم الفرديّ الذي يُعْرَف على أنّه " تنظيم برنامج التّعليم حول المتعلّم الفرد، وطبقًا لإمكاناته، وحاجاته الفرديّة، بحيث يُمْكِنْ للمعلّم التّعامل مع تلاميذه داخل غرفة الصّف على أساس فرديّ، بحيث يعمل كل متعلّم من خلال تتابع مناسب من الخبرات التّعليميّة، وفقًا لإمكاناته واهتماماته ومعدّل تعلّمه الخاصّ " (١).

والدّليل على ذلك ما توصّلنا إليه من خلال الزّيارات الصّفيّة، فالمعلّمات لا يراعين قدرات التّلاميذ عند توزيع الأنشطة، كما ظهر أنّ من أحد أسباب ضعف التّلاميذ هو " قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ "، فقد جاء في المرتبة السّابعة والعشرين (٢).

لذا فإنّه من الصّعب على المعلّمات التّعامل مع هذه فئة التّلاميذ الذين تظهر لديهم مشاكل دراسيّة، فهن غير قادرات، وغير مدرّبات على كشف الضّعف لدى التّلاميذ، ووضع خطط علاجيّة مناسبة، وغير ملمّات ببعض الحقائق النّفسيّة والتّربويّة المتعلّقة بإعداد وتربية هذه الفئة من التّلاميذ. وقد اقترح (لورانس بسطا) إلغاء نظام التّرفيع الآليّ للتّلاميذ من صفٍّ إلى آخر في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، لأنّ وجود عدد كبير من التّلاميذ الضّعاف في الصّفّ يؤدّي إلى زيادة ضغوط العمل لدى المعلّمات (٣).

ونرى أنّ نظام التّرفيع الآلي يشجّع الأسرة والتّلاميذ على اللامبالاة، وقلّة الاهتمام بالنّاحية التّعليميّة، وللحدّ من هذا الضّعف نقترح إعادة النّظر في نظام التّقويم.

وتتّفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الضّعف القرائي التي قامت بها وزارة التّربية، فقد جاء السّبب " عدم مراعاة إتقان التّلاميذ للمهارات القرائيّة عند ترفيعهم إلى الصّفّ الأعلى " في المرتبة الثّانية في دراسة " الضّعف القرائي " التي أجرتها وزارة التّربية والتّعليم (٤).

٦ ــ البيئة المدرسيّة

حصل السّبب " " قلّة المشاركة في المسابقات الكتابيّة "، على أعلى متوسّط حسابي في هذا المجال، والملاحظ من نتائج الاختبارات التي توصلت إليها الدّراسة، أنّ مستوى التّلاميذ متدنٍّ جدًا في الكتابة؛ لذا نرى أنْ تكون قلّة المشاركة في المسابقات نتيجة لضعف التّلاميذ الشّديد وليس سببًا، فكيف يمكن لتلاميذ بهذا المستوى الضّعيف المشاركة في مسابقات كتابيّة !

---

(١) صلاح الدّين محمود، **تفريد تعلّم مهارات التّدريس**، ٤٤.

(٢) انظر الصّفحة ٥٤؛ انظر الجدول رقم (٦)، ص ١١٧ – ١١٩ ؛ انظر الجدول رقم (١١) ، ص ١٣٦.

(٣) لورنس بسطا، " ضغوط العمل لدى معلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّ، **دراسات تربويّة**، ج ٣٠، ٨٣.

(٤) وزارة التّربية والتّعليم، **الضّعف القرائي**، ٧٦.

٧ ـــ منهج اللّغة العربيّة

حصل السّبب " كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسيّ الواحد " على المرتبة الأولى في مجال منهج اللّغة العربيّة، وقد سبق وأشرنا إلى أنّ منهج اللّغة العربيّة المقرّر في صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ مكثّف مقارنة بعدد الأيّام الفعليّة التي يداوم فيها التّلاميذ، وهذه النّتيجة تؤكّد ما أشرنا إليه، ونتيجة لذلك فإنّ المعلّمات يركّزن على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها.

٦٧٣٤٧٠

فمن الملاحظ أنّ النّصاب المقرّر لتدريس مهارات الكتابة من إملاء وتعبير وخطّ، غير مناسب لعدد الدّروس المقرّرة في المنهاج، فكثرة ما في المنهاج من حشو، لا يَدَعُ وقتًا للمعلّمة كي تعطي كل مهارة من مهارات الكتابة، ما تستحقّه من جهد وزمن، وعدم وجود مرونة أو صلاحيّة لدى المعلّمة، لتدريس ما يناسب تلاميذها، فهي مضطّرة أنْ تنهي المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها، إرضاءً لإدارة المدرسة والمشرفة التّربويّة، فإن تأخرّها ــ وإنْ كان قليلاً تحاسب عليه من قبلهن محاسبة شديدة، وهذا ما لمسناه من واقع عملنا في المدارس.

وقد لاحظنا أنّ هناك تناقضًا بين ما هو وارد في دليل المعلّم للصّفّ الرّابع، وما هو في الواقع، فمثلاً ذكر في الصّفحتين (٨١، ٨٢) من دليل المعلّم : إنّ تدريس التّعبير يتمّ في ثلاث مراحل تتطلّب كل مرحلة منها حصّة دراسيّة، فقد ذكر في الصّفحة (٨١) ما يأتي : " ينتقل المعلّم مع التّلاميذ إلى المكتبة، أو إلى مركز مصادر التّعلم، لقضاء بقيّة الحصّة، أوربما حصّة التّعبير القادمة ... إلخ " ، وفي الصّفحة (٨٢) فقد ذكر ما يأتي : " وفي هذه المرحلة ــ التي توافق حصّة التّعبير الثّالثة ــ يناقش التّلاميذ مع بعضهم بعضًا المعلومات والحقائق ... إلخ " وبالإضافة إلى ذلك فإنّه مطلوب مِنَ المعلّم أنْ يسجّل أخطاء التّلاميذ الإملائيّة، والنّحويّة والأدبيّة والفكريّة الشّائعة في تعبير التّلاميذ، ثمّ معالجتها معهم في لقاءات قادمة.

إنّ جميع ما ذكر في دليل المعلّم، يعني أنّ المعلمة بحاجة على الأقل إلى ثلاث حصص؛ لتعطي درس التّعبير حقّه كاملاً. إذنْ من أين يمكن للمعلّمة أنْ تأتي بحصّة ثانيّة أو ثالثة، إذا كان نصاب حصص التّعبير هو حصّة واحدة للوحدة الواحدة ؟

كما اقْتُرِحَ في الصّفحة (٨٠ ، ٨١) من دليل المعلّم اتّباع طريقة تحقيق الذّات في تدريس التّعبير، التي تقوم على الحريّة في الاختيار والانتقاء، أي : إقدار التّلميذ على أنْ يختار الموضوع الذي يريد التّعبير عنه، إلاّ أنّ مقرّر التّعبير في الصّفّ الرّابع، مفروض على المعلّم والتّلميذ، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بدروس القراءة، وأنّ المعلّمة ملزمة أنْ تسير وفق الخطّة.

وثمّة عوامل أخرى تسهم في تقليل فرصة التّلاميذ في التّدرب على الكتابة منها : قلّة اهتمام المنهاج بمهارات التّعبير الكتابيّ المختلفة، فمثلاً : لا نجد في منهاج الصّفّ الرّابع الأساسيّ إلاّ مهارتين من مهارات التّعبير الكتابي فقط، هما : تلخيص قصّة مصوّرة، وكتابة خمس أو ستّ جمل عن موضوع معيّن، بالإضافة إلى ضيق الوقت، والاكتفاء بحصّة واحدة لمناقشة موضوع

التّعبير وكتابته، فالتّلاميذ لا يحصـــلون على تّدريب كاف، في حين أنّهم بحاجة إلى تدريب مكثّف، ليتحسّن مستواهم، فمن الطّبيعي أنّ التّلاميذ الذين يمارسون الكتابة كثيرًا، يكتبـــون أعمـــالاً أكثـــر جاذبيّة.

وللتّحقق من طبيعة الفروق في أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ وفقًـــا لفئات أفراد العيّنة، تمّ استعمال تحليل التّباين الأحاديّ، والجدول رقم (٢٠) يبيـــّن أنّ قيمة " ف " المحسوبة، دالّة إحصـــائيًا في ثلاثة محاور هي : النّظام المدرســـيّ، والبيئـــة المدرسيّة، والأسرة والبيئة الاجتماعيّة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في هذه المجالات اعتمـــدنا اختبار " شيفيه " للمقارنات البعديّة المتعدّدة وقد أشارت الدّراسة إلى أنّ المشرفات التّربويّات ينظرن إلى مجال الأسرة والبيئة الاجتماعيّة سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة أولياء الأمور [١].

كما أشارت أنّ أولياء الأمور ينظرون إلى محور النّظام المدرسيّ سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر من نظرة معلمات المجال الأول [٢].

كما أنّ أولياء الأمور ينظرون إلى محور البيئة المدرسيّة سببًا في ضعف التّلاميذ أكثر مـــن نظرة معلّمات المجال الأول. وهذا أمر طبيعـــيّ إذ أنّ معلمات المجال الأول لن يعترفن بأنّهن أحد الأسباب في الضّعف الكتابيّ لدى التّلاميذ.

ولا شكّ أنّ المشرفات التّربويّات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُول، ومعلّمات المجـــال الأول، يضعن اللّوم في ضـــعف التّلاميذ على التّلاميذ والأهل، متناســـين أنّ التّلاميذ الفاشـــلين هم دليل علـــى تقصيرنا في واجبنا إزائهم، فإذا لم يتمكّن التّلاميذ من إظهار ما تعلّموه، فهـــذا لا يعني أنّهم السّبب الأساس في ذلك، إنّما يعني أنّنا أهملنـــا هؤلاء التّلاميذ، فنحن نرى أنّ المـــدارس مـــا أُنشئت إلاّ لتعليم التّلاميذ ولمساعدتهم، والأخذ بيد الضّعاف منهم، وتشجيعهم على العمل والإنجاز، ببذل الجهد والعمل الجاد.

ثالثًا ـ مناقشة النّتائج الخاصّة بالفرضيّات

نناقش في ما يأتي الأسئلة الفرعيّة المنبثقة من الأسئلة الرّئيسة، والمتعلّقة بمدى اختلاف كـــمّ أخطاء الكتابة ونوعها باختلاف جنس التّلميذ، ومستوى التّحصيل الدّراسيّ له، واللّغة التي يتحـــدّث بها، والتحاقه بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، من خلال فرضيّات الدّراسة :

أ ـ مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى

توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ لمتغيّر الجنس أثر في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّهـــا، حيـــث كانت الفروق دالّة لصالح الإناث، ولا تعدّ هذه النّتيجة مفاجئـــة، فقد دلّت الكـــثير من الدّراســـات

---

(١) انظر الجدول ٢١، ١٥٠.

(٢) انظر الجدول ٢٢، ص ١٥١.

التّربويّة على تفوّق التّلميذات على التّلاميذ في مهارات الإمــلاء منها الدّراســة التي قــام بها (الظفيري، ٢٠٠٢) في دولة الكويت، ودراسة (عابدين ورسلان، ١٩٩٤) في سلطنة عُمان، ويمكن أنْ نعزي ذلك إلى طبيعة التّلميذات، فهنّ ينصتن إلى شــرح المعلّمات، بالإضافة إلى أنّهنّ يقضين وقتًا طويلاً في القراءة والكــتابة، والاهتمام والحرص على أداء الواجب، بينمــا يكون التّلاميذ أقلّ إنصاتًا للمعلّمة في الصّف، كما أنّهم يقضون أوقاتهم في اللّعب خارج البيت.

ب ـ مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية

أظهرت نتائج الدّراسة، أنّ العلاقة سالبة ودالّة إحصائيًا بين مستوى التّحصيل الدّراســيّ العام للتّلاميذ، وكذلك مستوى التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة ونوع أخطاء الإملاء وكمّــها، وهذا يدّل على أنّ العلاقة عكسيّة بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ وبين أخطاء الإملاء وكمّها، أي : كلّما زاد تحصيل التّلاميذ، قلّت أخطاؤهم الإملائيّــة، كما أنّ التّلاميذ المتميّزين في الإملاء يكونون غالبًا متميّزين في جميع المواد الدّراسيّة، وتتّفق هذه النّتائج مع ما توصّل إليه (الظّفيري، ٢٠٠٢).

ج ـ مناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة

إنّ فرضيّة الدّراسة التي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مســتوى الدّلالة (α = ٠,٠٥) في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، تعزى إلى التحاق الأطفال بمرحلــة التّعليم ما قبل المدرسة، لمْ تتحقّقْ في النّتائج، ويمكن تفسير هذه النّتيجة من خلال ما توصّــل إليه (عجاوي وأبو هلال) في دراســة لهما أنّ تأثير التحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبــل المدرســة يقتصــر على الصّف الأول الابتدائيّ، أمّا بالنّســبة للصّفوف من الثّاني وحتي الخامس فإنّ تــأثير ذلك يتلاشى شــيئًا فشيئًا، وقد عزى الباحثان ذلك إلى أنّ المهارات والمعارف الخاصّــة بمنهــج مرحلــة التّعليم ما قبل المدرسيّ مشابهة لتلك التي تدرّس في الصّف الأوّل الأساسيّ [١].

وهذا ينطبق على مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة في سلطنة عُمان، فبالرّغم من أنّ وزارة التّربيــة والتّعليم، زوّدت هذه المرحلة بمنهج مطوّر، فإنّ الكثير من رياض الأطفال في مسقط تركّز علــى تعليم القراءة والكتابة بالطّريقة التّقليديّة، ويعود السّبب في ذلك هو رضوخها إلى مطالبة الأهــالي الذين لا يقتنعون بفلسفة عمل المنهج المطوّر وأسلوبه، وبالإضافة إلى ذلك فــإنّ نــسبة الأطفــال الملتحقين في التّعليم ما قبل المدرسة لا تتجاوز (٩%)، وهذه النّسبة ضئيلة، وتعدّ من أقل النّــسب عربيًّا وعالميًّا [٢].

د ـ مناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة

أظهرت النّتائج أنّ متوسّط المجموعة التي تتحدّث اللّغة العربيّة في البيت أعلى من متوسّــط المجموعة التي لا تتحدّث اللّغة العربيّة، و تتّفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراستين منفصلتين

---

[١] محمود عجاوي وآخر، " أثر رياض الأطفال على التّحصيل الأكاديميّ في المرحلة الابتدائيّة "، **المجلّة العربيّة للتّربية**، مج١٤، ع١، ١٢٧ ـ ١٤٤.

[٢] هدى العميل، **دراسة لتقييم المنهج المطوّر لرياض الأطفال**، ٥.

لكلّ من (الغتاميّ، ١٩٩٥) و(الهاشمي، ١٩٩٥)، في أنّ التّحدث بغير اللّغة العربيّة يؤثّر بشكل سلبيّ على مستوى التّحصيل للتّلاميذ، وبخاصّة الكتابة؛ لأنّها تحتاج إلى تفكير، وعادة ما يفكّر الإنسان بلغته الأمّ، واللّغة الأمّ " تفجر الكلمات مباشرة من العقل والقلب معًا، طالما يشعر الإنسان بضرورة التّعبير عن فكرة عميقة، أو عاطفة سامية " [١].

هـ ـ مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة

أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء التّلاميذ في مهارات التّعبير الكتابي تعزى إلى متغيّر الجنس، وتختلف نتائج هذه الدّراسة عن نتائج بعض الدّراسات السّابقة حول أثر متغيّر الجنس في إتقان مهارات التّعبير الكتابيّ مثل : دراسة (نصر،١٩٩٥) التي تؤكّد تفوّق الذّكور على الإناث، بينما تشير دراسة (البرزنجيّ، ٢٠٠٦) إلى تفوّق الإناث على الذّكور، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ التّلاميذ والتّلميذات لا يلقون الاهتمام الكافي على حدّ سواء من المعلّمات في التّدريب والمران على الكتابة.

خاتمة

بدأنا الدّراسة الميدانيّة بزيارة للمدارس، بهدف ملاحظة المعلّمات والتّلاميذ في الصّفّ من خلال الموقف التّعليميّ بصورة طبيعيّة في الواقع، ومعرفة طريقة تعلّم التّلاميذ، وما مدى إجادة معلّمات المجال الأوّل في الأداء التّدريسي واللّغويّ، وما مدى تأثيرهنّ في تلاميذهن.

وقد تبيّن من النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال أداة ملاحظة أداء معلّمات المجال الأوّل، والملاحظات التي دوّناها، أنّ الأداء اللّغويّ والمهنيّ لمعلّمات المجال الأوّل لا يرقى إلى المستوى المطلوب في هذه الحلقة التي تُعتَبَرُ الأساس في تعليم النّاشئة.

إنّ نتائج التّلاميذ في مهارات الكتابة التي كشفت عنها الدّراسة خير دليل على تدنّي مستوى المعلّمات ، فقد توصّلت الدّراسة إلى وجود سبعة وعشرين (٢٧) عيبًا من العيوب الخطّيّة في كتابة التّلاميذ، منها ما هو ناجم عن إخفاق التّلاميذ في تطبيق قواعد الكتابة بخطّ النّسخ، ومنها ما يعود إلى تقصير المعلّمة في إرشادهم فرديًّا في أثناء الكتابة في الصّفّ، ومنها ما وقع فيها التّلاميذ نتيجة محاكاة المعلّمة ، فقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ المعلّمة لا تعدّ قدوة صالحة في محاكاتها في الكتابة؛ ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى إسناد تدريس اللّغة العربيّة إلى معلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربية، وأخريات لا يحسنّ الكتابة بخطّ النّسخ.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ جميع القضايا الإملائيّة الثّلاث والعشرين (٢٣) موضع الدّراسة، تجاوزت نسبة الخطأ فيها معيار الشّيوع المعتمد (٢٠%) بنسبة كبيرة، ويرجع سببها إلى عدّة عوامل منها : ما يتعلّق بطريقة تدريس الإملاء، وطريقة تصحيح المعلّمات لكراسات التّلاميذ في الإملاء، فالمعلّمات لا يقدمن التّغذيّة الرّاجعة المباشرة للتّلاميذ، وجاء السبب " ضعف الإعداد

---

[١] عبد الله الكندري وآخر، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٢٥.

الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمة " في المرتبة الثّالثة والعشرين، ويدعّم ذلك ما حصلنا عليه من نتائج الزّيارات الصفيّة، وهناك أخطاء يقع فيها التّلاميذ في بدء تعلّمهم المهارات الإملائيّة، إلاّ أنّها تقلّ مع نموهم وانتقالهم من صفّ إلى أعلى، ومن الملاحظ أنّ بعض الأخطاء الإملائيّة الشّائعة نتجت عن صعوبات في اللّغة العربيّة يلاقيها التّلاميذ في هذه السّن، وهذا يتطلّب معلّمة كفؤة، تعمل على تذليل هذه الصّعوبات للتّلاميذ.

كما أظهرت الدّراسة وجود ضعف شديد لدى تلاميذ الصّف الرّابع في استعمال علامات التّرقيم، والسّبب في ذلك قلّة التّدريب على استعمال علامات التّرقيم، ومحاكاة المعلّمات اللّواتي لا يستعملن علامات التّرقيم في الكتابة، ولا يحاسبن التّلاميذ على إغفال استعمالها.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ التّلاميذ يفتقدون الطّلاقة اللّفظيّة، والطّلاقة التّعبيريّة، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى أنّ المعلّمات لا يشجّعن التّلاميذ على توظيف الألفاظ المتنوّعة في جمل من إنشائهم، كما أنّ التّلاميذ لم يتدرّبوا على كتابة موضوعات التّعبير، فالمعلّمات في جميع المدارس التي زرناها يكتبن الموضوع على اللّوح بعد مناقشته شفويًّا مع التّلاميذ، ثمّ يطلبن منهم نقل الموضوع من اللّوح.

ومن الأسباب التي نعزي إليها ضعف التّلاميذ في التّعبير، هو ربط دروس التّعبير بدروس القراءة، فمواضيع التّعبير في الصّفّ الرّابع مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بدروس القراءة، لذا فإنّنا لم نلاحظ أيّ اختلاف في الخطوات التي تُتّبع في تدريس القراءة عمّا شاهدناه في حصص التّعبير.

ونستخلص من النّتائج السّابقة، أنّ ضعف التّلاميذ في الكتابة لا يعود إلى عامل واحد بعينه، بل إلى عوامل كثيرة نوردها بالتّرتيب كما جاءت في نتائج الدّراسة : الأسرة والبيئة الاجتماعيّة، والتّلاميذ، والقصور في إعداد المعلّم إعدادًا أكاديميًّا ومهنيًّا وثقافيًّا وشخصيًّا، وتلعب وسائل الإعلام دورًا كبيرًا في هذا الضّعف، بما تبثّه من برامج، وإعلانات تجاريّة بلغة ركيكة وكتابة خاطئة، والنّظام المدرسيّ الذي يتمثّل في وسائل التّقويم التي تسمح بانتقال التّلميذ الآلي من صفّ إلى أعلى وإن لم يتمكّن من مهارات الصّفّ السّابق، ومنهج اللّغة العربيّة الذي يحوي عددًا كبيرًا من الوحدات الدّراسيّة، بحيث لا يتناسب مع عدد الأيّام الفعليّة التي يدرس فيها التّلاميذ، ونرى أنّ هذا الوضع يتطلّب علاجًا حاسمًا، للعمل على النّهوض بلغتنا العربيّة، لغة القرآن الكريم.

أمّا في ما يخصّ فرضيّات الدّراسة، فقد توصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًّا عند (٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها والمتغيرات الآتيّة : جنس التّلاميذ، والتّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، واللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت، بينما دحضت الدّراسة وجود علاقة دالّة إحصائيًّا عند (٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها والتحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، ووجود علاقة دالّة إحصائيًّا عند (٠,٠٥) بين نوع الأخطاء وكمّها في التّعبير الكتابيّ لدى التّلاميذ تعزى لمتغيّر الجنس.

خاتمة المقاربة الميدانيّة

حاولت هذه الدّراسة الإجابة عن السّؤال الآتي : ما مظاهر الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وأسبابه في محافظة مسقط، من خلال ثلاثة اختبارات أجريت على عينة الدّراسة من تلاميذ وتلميذات الصّف الرّابع، بلغ عددهم مئتين وثمّانية وتسعين (٢٩٨) تلميذًا وتلميذة، اختيروا من تسع (٩) مدارس للحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من المدارس الحكوميّة.

واعتمدنا في الدّراسة ستّ أدوات، قمنا بتصميمها، بعد الرّجوع إلى الأدبيّات التّربويّة هي : بطاقة ملاحظة أداء معلّم المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة، واستبانة تعرّف مظاهر الضّعف في الإملاء من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل، وثلاثة اختبارات أحدها في الكتابة بخطّ النّسخ، والآخر في الإملاء، والثّالث في التّعبير الكتابيّ، واستبانة أسباب الضّعف لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ التي وزّعت على أفراد عيّنة الدّراسة من أولياء أمور التّلاميذ، والمشرفات التّربويّات، ومديرات المدارس، والمعلّمات الأُولِ، ومعلّمات المجال الأوّل

وقمنا بزيارة المدارس بهدف ملاحظة الأداء اللّغويّ والتّدريسيّ للمعلّمات، وقد اعتمدنا بطاقة الملاحظة التي صمّمت خصّيصًا لهذه الزّيارات، وقد تضمّنت بطاقة الملاحظة ستّة مجالات هي : تخطّيط الدّرس، وتنفيذ الدّرس، وتقويم الدّرس، ومهارات تدريس الخطّ، ومهارات تدريس الإملاء، ومهارات تدريس التّعبير الكتابيّ، وقد توّصلت الدّراسة إلى أنّ تفشي الضّعف في الكتابة بين تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ناتج عن عوامل متعدّدة.

وقد دلّت نتائج الزّيارات الميدانيّة من خلال مشاهدة معلّمات المجال الأوّل في الصّف، أنّ هناك ضعفًا ملحوظًا في أدائهنّ اللّغويّ والكتابيّ، وترجع معظم هذه الأسباب إلى سببين : قصور في أداء المعلّمات من النّاحية الأكاديميّة المرتبطة بتخصّص اللّغة العربيّة، فكثير من المعلّمات دون المستوى المطلوب من حيث المهارات اللاّزمة للقيام بعملهنّ من الجانب العلميّ، بالإضافة إلى ضعف أدائهنّ المهنيّ ــ إلاّ العدد اليسير من المعلّمات ــ ورغم الجهود والنّفقات التي تُبْذَلُ في إعداد المعلّمات وتدريبهنّ، فإنّ المخرجات دون المستوى المطلوب في مجتمعنا، فمعلّمة المجال الأوّل لم تلقَ الإعداد اللّغويّ الكافي، ويظهر ذلك من أخطاء الكتابة والإملاء والنّحو التي تكثر لديهنّ، وهي تشيع في ما تكتبه المعلّمات في كراسة إعداد الدّروس، وما يدوّنه على اللّوح، وما هو معلّق على الجدران، فمن الطّبيعي أنْ ينتقل هذا الضّعف من المعلّمات إلى التّلاميذ، فالضّعف لا يولد إلاّ ضعفًا.

إنّ إعداد معلّمات ملّمات بعمق في مجال تخصصّهن، ومعرفتهن باحتياجات التّلاميذ النّفسيّة والبيولوجيّة والاجتماعيّة، وخصائص نموّهم في هذه المرحلة، وبطرق تعليم مهارات الكتابة في اللّغة العربيّة من خطّ وإملاء وتعبير كتابيّ، يجعل منهنّ عنصرًا فعّالا ومميّزًا في العمليّة التّعليميّة،

ونرى أنّ إعادة النّظر في إسناد تدريس مادة اللّغة العربيّة لمعلّمات غير مؤهّلات أكاديميًّا ومهنيًّا لتدريسها، أصبح مطلبًا أساسيًّا في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

وقد كشفت الدّراسة مظاهر ضعف تلاميذ الصّف الرّابع في الكتابة، وخرجت بقائمتين إحداها تشمل العيوب الخطّيّة لدى التّلاميذ، وأظهرت وجود سبعة وعشرين (٢٧) عيبًا شاعت في كتابات التّلاميذ، وقائمة أخرى بالأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى التّلاميذ، وأظهرت ثلاثة وعشرين (٢٣) خطأً، تجاوزت كثيرًا المعيار المعتمد للخطأ الشّائع الذي حدّدته الدّراسة الحاليّة (٢٠%)، وقد بلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا (٩٩%)، ظهرت في " همزة الوصل "، وبلغ عدد التّلاميذ الذين عجزوا تمامًا عن الكتابة، والذين لم يكتبوا أيّة كلمة صحيحة، واحدًا وخمسين (٥١) تلميذًا وتلميذة، بنسبة قدرها (١٧%) من عدد أفراد العيّنة، وهذه النّتيجة مقلقة، وتحتاج إلى ضرورة النّظر في أمرها.

وللتّحقق من طبيعة العلاقة بين وجهة نظر المعلّمات، والأداء الحقيقيّ للتّلاميذ في نوع الأخطاء الإملائيّة، تبيّن وجود علاقة بين تقدير المعلّمات وأداء التّلاميذ، وهذا يدلّ على أنّ معلّمات المجال الأوّل على علم بالضّعف الذي يعاني منه تلاميذ وتلميذات الصّف الرّابع الأساسيّ. كما توصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك أخطاء في الإملاء (الحذف)، وقع فيها التّلاميذ نتيجة عدم قدرة التّلاميذ على استيعاب بعض قواعد الإملاء في هذه المرحلة من التّعليم، أو لصعوبة هذه المهارات، بحيث تصبح أعلى من المستوى الإدراكي لهم؛ لأنّها وثيقة الصّلة بقواعد نحويّة لم يدرسها التّلاميذ، ومن هذه الأخطاء : "حذف حرف العلّة من الفعل المضارع المجزوم "، "وحذف حرف العلّة من فعل الأمر"، و " حذف نون جمع المذكّر السّالم المضاف ".

وللتوّصل إلى مظاهر الضّعف في التّعبير الكتابي، قمنا باختبار التّلاميذ في ثلاثة أسئلة : السّؤال الأوّل في علامات التّرقيم، والثّاني في كتابة أربع جمل عن أهميّة وسائل الاتصال في حياة الإنسان، والثّالث في كتابة فقرة من ستّ جمل يعبّر فيها التّلميذ عن التّعاون بين أفراد أسرته، وكشفت الدّراسة عن ضعف شديد لدى التّلاميذ في استعمال علامات التّرقيم، فإهمال وضع علامات التّرقيم كانت السّمة الغالبة في إجابة التّلاميذ في الأسئلة الثّلاثة، ونصّ الكتابة بخطّ النّسخ.

أمّا أخطاء التّعبير الكتابيّ فقد تنوّعت بين المستوى الصّوتيّ، والمستوى الإملائيّ، والمستوى النّحويّ، والمستوى الصّرفيّ، والمستوى الدّلاليّ، ومن الأخطاء اللاّفتة للنّظر في كتابة الفقرة : إغفال ترك فراغ في بداية الفقرة، وعدم القدرة على اختيار الألفاظ، والقصور في ترتيب الكلمات في الجملة، أضف إلى ذلك ضعف قدرة التّلاميذ في ترتيب الجمل في الفقرة، وتكرار الجمل في الفقرَة الواحدة، والقصور في استعمال الرّوابط المناسبة، فالتّلاميذ يفتقدون الطّلاقة اللّفظيّة، والطّلاقة التّعبيريّة، بسبب عدم تعلّمهم كيفيّة الكتابة، وعدم تدرّبهم عليها.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ يرجع إلى أسباب متعدّدة نعرضها مترتبّة كما جاءت في نتائج الدّراسة : الأسرة والبيئة الاجتماعيّة،والتّلاميذ، والمعلّم، فوسائل الإعلام، فالنّظام المدرسيّ، فالبيئة المدرسيّة، فمنهج اللّغة العربيّة.

أمّا الأسباب التي جاءت في مقدمة كلّ مجال فهي بالتّرتيب : " قلة اهتمّام الأسـرة بتوجيـه الأبناء إلى تنظيم وقت فراغهم في ما يفيدهم "، و " نقص الحصـيلة اللّغويّـة عند بعض التّلاميذ "، و" زيادة نصاب المعلّمة من الحصص "وقد تصدّر هذا السّبب قائمة أسباب ضعف التّلاميذ، و " نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التي يشاهدها التّلاميذ في استعمال الكتابة الخاطئة "، و" التّرفيـع الآليّ للتّلميذ من صفّ إلى آخر، دون امتلاكه المهارات اللاّزمـة للكتابـة الـصّحيحة "، و" قلّـة المسابقات الكتابيّة الّتي يشارك فيها التّلاميذ "، و" كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسيّ الواحد ".

إنّ نتائج الدّراسة قد تحقّقت في ثلاث فرضيّات؛ فقد توصّلت الدّراسة الحاليّة إلـى وجـود علاقة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها وبين بعض المتغيّرات الآتيّة : الجنس، واللّغة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت، وتحصيل التّلاميذ الدّراسيّ.

وقد أظهرت الدّراسة تفوّق التّلميذات على التّلاميذ في مهارات الإملاء، كما حصلت المجموعة التي تتحدّث اللّغة العربيّة في البيت على متوسّط أعلى من المجموعة التي لا تتحدّث اللّغة العربيّة. وقد ثبت أنّ العلاقة عكسـيّة بين مستوى التّحصيل الدّراسيّ ونوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، أي : أنّه كلّما زاد تحصـيل التّلاميذ الدّراسيّ، قلّت الأخطاء الإملائيّة لديهم، كما أنّ تفوّق التّلاميذ فـي الإملاء يسهم في تفوّقهم في جميع المواد الدّراسيّة.

وفي الوقت نفسه فقد دحضت نتائج الدّراسة فرضيّة وجود علاقة بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها وبين التحاق التّلاميذ بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، كما أنّها لم تظهـر اختلافًـا فـي أداء التّلاميذ والتّلميذات في مهارات التّعبير الكتابي.

إنّ هذا الضّعف يحتاج إلى ضفر جهـود العاملين في وزارة التّربيّة والتّعلـيم، وضـرورة تزويد مدارس التّعليم الأساسـيّ بمعلّمات متخصّصات ومتميّزات في اللّغـة العربيّة، والعمل على تطوير كتب اللّغـة العربيّة بإشـراك المعلّمات ومدراء المدارس الذين هم في الميدان، والعمل على اختيار مواضيع مناسبة لتلاميذ هذه المرحلـة من حيث كثافـتها، ومحتواها، والاهتمـام بالمـواد الأساسيّة : اللّغة العربيّة والحساب، والعمل على نشـر الوعي بين أولياء الأمور بإعداد نـشرات توعيّة تُعَرّفهم بأهميّة الاهتمام بهذه المرحلة من عمر أبنائهم، وأهميّة التّعاون مع المدرسة.

الخاتمة

هدفت هذه الدّراسة إلى البحث عن مظاهر ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في مهارات الكتابة التي تشمل : الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ، والأسباب المؤدّية إلى هذا الضّعف، ورمت إلى تحديد العلاقة بين نوع الأخطاء وكمّها في الإملاء وبين المتغيّرات الآتية : جنس التّلاميذ، ومستوى التّلميذ في التّحصيل الدّراسيّ، واللّغة الّتي يتحدّث بها التّلميذ في البيت، والتحاق التّلاميذ في مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، إلى جانب تحديد أثر الجنس في أداء التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ من خلال السّؤال الرّئيس الآتي : ما أهم مظاهر الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وأسبابه ؟

وتبدو أهميّة الدّراسة في أنّها الدّراسة الأولى التي شملت مهارات الكتابة الثّلاثة مجتمعة، وهي من الدّراسات القليلة التي تهتم بتلاميذ هذه المرحلة، ونأمل أنْ تسهم في تحديد أنماط الأخطاء الشّائعة في الإملاء، أمام معلّمات المجال الأوّل وأسبابها؛ لتساعدهنّ على تخطّي الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ، وفي حلّ بعض المشاكل التي يعاني منها التّلاميذ في مهارات الكتابة، وبالنّتيجة في رفع مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة، وفي المواد الدّراسيّة الأخرى؛ ولتفادي الأخطاء الإملائيّة الشّائعة بين تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في وقت مبكّر، قبل أنْ تتفاقم المشكلة ويمتدّ تأثيرها إلى المراحل العليا، وأنْ تزوّد العاملين في بناء المناهج التّعليميّة بالمهارات اللّغويّة التي يجد التّلاميذ صعوبة في تعلّمها، والمهارات التي يكثر فيها الخطأ أو يتكرّر؛ للنّظر فيها عند إعداد التّدريبات الكتابيّة في الكتب المؤلّفة لهذه الفئة منَ التّلاميذ، بالإضافة إلى معرفة مدى توافر كفايات الكتابة اللاّزمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في كتب " أحبّ لغتي " المقرّر تدريسها في هذه الصّفوف وتقديم أسس محدّدة لمراجعة الكتب الدّراسيّة.

سنتناول في هذه الخاتمة، أهمّ الاستنتاجات التي توصّلت إليها الدّراسة الحاليّة، والجديد الذي حقّقته، في ضوء الإشكاليّة التي عالجتها، والنّتائج التي أسفرت عنها، فنعرض فيها نتائج الزّيارات الصّفيّة لمعلّمات المجال الأوّل، ومظاهر الضّعف في مهارات الكتابة الثّلاث : الخطّ والإملاء والتّعبير، لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ وأسبابها، والتّحديّات التي تواجه معلّمات المجال الأوّل، ثم سنتناول المقترحات التي نأمل أنْ تفتح آفاقًا جديدة.

أولا النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة

يتوقّف نجاح عمليّة التّعليم على كثير من العوامل، إلاّ أنّ وجود المعلّمة الكُفُؤَة، وبخاصّة في مدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، يعدّ حجر الزّاوية لهذا النّجاح، فأفضل المناهج الدّراسيّة، والوسائل والتّقنيات التّعليميّة، والأنشطة، والمباني المدرسيّة، رغم ما لها من الأهميّة، فإنّها لا تحقّق الأهداف التّربويّة المنشودة، ما لم يكن هناك معلّمات يحملن كفايات تعليميّة [١].

---

[١] الكفاية تعني : القدرة على عمل شيء بفاعليّة وإتقان، وبمستوى الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة.

وكفاءات شخصيّة متميّزة، وبصورة خاصّة فيمن يعلّم هذه المرحلة، فالتّلميذ الصّغير في هذه المرحلة بحاجة إلى المعلّمة التي يعتمد عليها اعتمادًا كبيرًا في تعلّم المهارات القرائيّة والكتابيّة.

أمّا السّبب الأساس لضعف التّلاميذ في الكتابة التي توصّلت إليها الدّراسة الميدانيّة من خلال الزّيارات الصّفيّة، فإنّه يعود بالدّرجة الأولى إلى مستوى معلّمات المجال الأوّل، ثم وجود عدد كبير من التّلاميذ الضّعاف في الصّف الواحد، فمن المعروف أنّ عددًا من العناصر يسهم في تكوين الجوّ الصّفيّ الملائم منها : البيئة المدرسيّة، والتّلاميذ، والبيئة الماديّة الصّفيّة، وقد أجمع المربّون على أنّ أهمّ عنصر من هذه العناصر هو المعلّم، فالمعلّم يحتلّ المركز الأوّل من حيث الأهميّة بين خمسة عشر (١٥) عاملاً أساسيًّا ذكرها خبراء التّدريس (١) . لذا فإنّ نقطة الانطلاق في أيّ إصلاح، يبدأ عادة بإعداد المعلم، فالبرنامج النّاجح لإعداد المعلمّين يرتكز عادة على أربعة جوانب هي : الإعداد الأكاديميّ، والإعداد المهنيّ، والإعداد الثّقافيّ، والإعداد الشّخصيّ، وأنّ أيّ تقصير في هذه الجوانب يؤثّر سلبًا في تحصيل التّلاميذ، وقد لاحظنا أنّ هناك قصورًا كبيرًا في الإعداد الأكاديميّ للمعلّمة.

إنّ إعداد المعلّمة الإعداد الجيّد والقويّ القائم على أساس علميّ أكاديميّ تخصصيّ، يُعَدُّ من أهم ضمانات نجاح التّعليم، ذلك أنّ المعلّمة الكُفُؤَة تعمل على تنمية عمليّات النّمو الانفعاليّ والاجتمّاعيّ والعقليّ والجسميّ للتّلاميذ، فالمعلّمة المتخّصصة تتحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة، وتكتب بخطّ واضح، وتهتم باختيار الكلمات والتّراكيب التي تناسب التّلاميذ، وترسم الكلمات رسمًا هجائيًا صحيحًا وفق قواعد الإملاء.

فممّا لمسناه في الواقع الميدانيّ هو قصور في إعداد معلّمات المجال الأوّل، من حيث كفايتهنّ العلميّة في المجال التّخصّصيّ، فالمعلّمات غير ملمّات بجوانب المادة التي يُدرّسنها، وغير متمكّنات من فروع اللّغة العربيّة من نحو وصرف وقواعد الإملاء، وغير مدّربات على الكتابة وفق قواعد خطّ النّسخ العربيّ، ولا يتحدّثن باللّغة العربيّة الفصيحة، ولا يختلف الأمر في ذلك بين أولئك الحاصلات على دبلوم الكليّات المتوسّطة، أو بين الحاصلات على البكالوريوس في تخصّص اللّغة العربيّة أو غير اللّغة العربيّة، ونرى أنّ المعلّمة هي مكمن الخطر، وفي هذا يقول العيسويّ : " إنّ الطّامة الكبرى هي عندما يكون معلّم اللّغة العربيّة هو سرّ المشكلة " (٢).

وما يؤكّد كلامنا أنّ وزارة التّعليم العاليّ قامت بصياغة التّحديّات التي تواجه التّعليم، من خلال (مشروع إعداد استراتيجيّة تطوير التّعليم في السّلطنة ٢٠٠٦ ــ ٢٠٢٠)، وفي ضوء متطلّبات جودة التّعليم ووفق منظومة التّعليم العالميّة، فجاءت في عشرين تحدّ، خلاصتها أنّ التّعليم في السّلطنة يحتاج إلى التّطوير في مراحله كافّة : الأساسيّة والجامعيّة، الحكوميّة والخاصّة، ومن أهمّ التّحديات التي ذكرتها : " وجود عدد كبير من المعلّمين الذين لا يحملون الدّرجة العلميّة المطلوبة

---

(١) محمدالحيلة، مهارات التدريس الصفيّ،٢٣.

(٢) جمال العيسويّ، " العيوب الخطّية الشّائعة "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التّدريس، ١٩٦.

(درجة البكالوريوس) بتخصّص التّربية في المدارس، حيث أنّ هناك ما نسبته (٤٠%) من إجمالي المعلّمين يحملون درجة الدّبلوم، ممّا يؤثّر في كفاءة أدائهم وصعوبة تواصلهم مع المستجدات الحديثة " [١]. وهذا يعني ضرورة الإعداد الجيّد لمعلّمات هذه المرحلة الدّراسيّة، فاختيار العناصر المتخصّصة وذوي الخبرات، من الأهداف المنشودة التي تسعى لها التّربية، فالمعلّمة غير المؤهلة تتعثّر في العمليّة التّربويّة التّعليميّة، فهي لا تستطيع التّعامل مع التّلاميذ في هذه السّن.

ونرى أنّ من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف التّلاميذ في مهارات الكتابة، إنّما تعود إلى القصور في إعداد معلّمات الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، إنّ تزويد هذه المرحلة بأكفأ المعلمات المؤهّلات تأهيلاً تربويًّا عاليًا قد يصل إلى درجة الماجستير، أصبح ضرورة ملحّة، فهذه المرحلة هي الأساس الذي يعتمد عليه مستقبل التّلاميذ الدّراسيّ.

إنّ إسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلّمات غير متخصّصات في اللغّة العربيّة يسهم في الضّعف الأكاديميّ للمعلمة وللتّلاميذ على حدّ سواء، وهذا يعني أنّ هؤلاء المعلّمات لم تُتَحْ لهنّ الفرصة الكافية لدراسة مهارات اللّغة العربيّة المختلفة، ومن المؤكّد أنّ المستوى الأكاديميّ للمعلّمة ضروريّ، بالإضافة إلى ما يتعلّق به من مهارات تربويّة، فقلّة التزام المعلّمة باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّدريس، وضعف تطبيق المعلّمة قواعد الكتابة العربيّة السّليمة، ما هي إلاّ نتيجة لذلك الضّعف.

أمّا القصور في إعداد المعلمات المهنيّ فقد كان واضحًا من خلال الزّيارات الصّفيّة، وقد ظهر هذا القصور في أداء معلّمات المجال الأوّل، في معظم الكفايات المطلوبة في تدريس اللّغة العربيّة، فعلى سبيل المثال : المعلّمات لا يعملن على تنمية ميول التّلاميذ الكتابيّة، ولا يراعين الفروق الفرديّة بينهم، كما أنّهن لا يمثّلن القدوة في تعليم اللّغة العربيّة، فاللّغة تكتسب غالبًا عن طريق المحاكاة، والمعلّم الماهر يكون قدوة للتّلاميذ في التّحدث، وبناءً عليه فهو يراعي ألاّ يسمع التّلميذ منه إلاّ اللّغة السّليمة القريبة للّغة العربيّة الفصيحة، ويشجّع التّلاميذ على التّحدث والكتابة، ويصحّح كلامهم وكتابتهم بطريقة لطيفة، ويهتم بتدريبهم على مهارات اللّغة المختلفة.

إنّ معلّمات المجال الأوّل بحاجة إلى تبصيرهنّ في تدريس اللّغة العربيّة وفق الاتجاه التّكاملي، فبالرّغم من أنّ كثيرًا من التّربويين ينادون بالتّكامل اللّغويّ في التّدريس، فإنّه لا يزال عدد من المعلّمات يعتبرن كل فرع من فروع اللّغة العربيّة قائمًا بذاته، فهنّ لا يربطن مهارات اللّغة العربيّة بعضها ببعض في أثناء التّدريس [٢].

أمّا الإعداد الثّقافيّ للمعلّمة فيتضمّن مجالين : الأوّل يتمثّل في إعدادها في الثّقافة العامّة، ومعرفة وإدراك الجوانب العلميّة، والدّينيّة، والتّربويّة، والصّحيّة، والأحداث المحليّة والعالميّة،

---

[١] محمّد حمزة، " مراجعة لتقويم التّعليم "، **جريدة عمان**، ع ٩٩٦٥، ١٥.

[٢] انظر الصّفحة ٢٦ – ٢٧.

الاقتصاديّة منها والسّياسيّة والاجتماعيّة، والثّاني يتمثّل في الثّقافــة التّخصّصيّة وكل مـــا يتّــصل بالمادة الدّراسيّة التي تختصّ فيها المعلّمة، فتحرص على الاعتزاز بلغتها الفصيحة.

فعند إعداد المعلّمة يجب غرس حبّ القراءة والاطّلاع في نفسها، كي لا تتوقّف في القــراءة عند آخر كتاب قرأته وهي طالبة في الكلّية، فممّا يؤسف عليه أنّ معلّماتنا لا يطّلعن على أحدث ما يُستَجَدّ في التّربية، برغم الجهود التي تبذلها وزارة التّربية والتّعليم في إصدار المجلات التّربويّــة، وما يُنشَرُ فيها من موضوعات تُستَجَدّ في ميدان التّربية والتّعليم مثل : مجلة " رسالة المعلّم "، وهي مجلة فصليّة، و" نشرة التّطوير التّربويّ "، وهي دوريّة تربويّة تهدف إلى النّهوض بتجارب الحقل التّربويّ، فإنّ القليل من المعلّمات يستفدْن من قراءة هذه المجلاّت التّربويّة.

ومن الممّارسات الميدانيّة التي تؤكّد أهميّة الإعداد الثقافيّ للمعلّمة، وما يدلّ أنّ المعلّمــات لا يطّلعن على كل ما يُستَجَدّ في التّربية والتّعليم هو جهلهنّ بتطبيــق طــرق التّــدريس المعاصــرة واستراتيجيّاتها، وتمسكهنّ بأسلوب التّلقين التّقليديّ أو المناقشة والحوار.

والإعداد الشّخصيّ لا يقلّ أهميّة عن الجوانب التي سبقت، ويشــمل هذا الجانب تهيئة المعلمة لاكتساب السّمات الشّخصيّة السّويّة والسّلوك المتميّز، والاتّجاهات والقِيَم والاهتمامــات المرغــوب فيها، فالمعلّمة تُعتَبر المثل الأعلى للتّلميذ في جميع تصرّفاتها، إذ لا بدّ أنْ تتّصف بمظهر حــسن، وتكون أمينة في عملها وتصرّفاتها، وتحترم تلاميذها، وتضبط انفعالاتها عند الغضب، ولا تجــرح التّلاميذ، ولا تهينهم أمام زملائهم باستخدام ألفاظ غير لائقة، فكيف يمكن أنْ تكون المعلّمــة قــدوة حسنة لتلاميذها إذا كانت تنفعل وتصرخ أمام التّلاميذ ؟ !

إنّ بعض السّلوكات الخاطئة التي تصدر من التّلاميذ، تتحتّم على المعلّمة أنْ تقابلهــا بــصبر وحكمة وعقلانيّة، لا أنْ تطلق لنفسها العنان في الغضب، بل لا بدّ من البحث عن الأسباب التي أدّت إلى ارتكاب التّلميذ لذلك السّلوك.

وتعدّ المعلّمة الرّكيزة الأولى التي يعتمد عليها النّظام التّعليميّ، لذا فإنّ إعــدادها الإعداد الجيّد، مطلب مهمّ، فالمعلّمات بحاجة إلى رفع مســتواهن الأكاديميّ، وهــنّ لا يــستفدن مــن الــدّورات التدريبيّة في المهــارات التّربويّة النّظريّة، فيما يستجدّ في التّربية والتّعليم في أثناء الخدمة كثيــرًا، فمن خلال مشاركتنا في هذه الدّورات، لاحظنا أنّ معظم المعلّمات لا يبدين أيّ اهتمّام في مثل هذه الدّورات، لأنّ هذه الدّورات لا تعتمد على امتحانات، ومنح شهادات تقوّم بوساطتها المعلّمــات، أو يحصلن على ترقية.

ويمكن عرض بعض السّبل التي توصّلنا إليها بالاستناد إلى خبرتنا فــي المجــال التّربــويّ، والاستعانة بالعديد من المصادر والدّراسات، ونرى أنّها قد تسهم في علاج الضّعف الكتــابيّ لــدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، فنحن نرى أنّ الخطوة الأولــى في إصــلاح أيّ نظــام تعليميّ يبدأ منْ كليات التّربية، إذ أنّهــا المسؤولة الأولى عن تخريج المعلّمين والمعلّمات، لذا ندعو أنْ يكون تميّــز الطّــالب بالذّكاء، وارتفاع نسبة التّحصيل الدّراسيّ واجتيــازه اختبارات كتابيّــة

لمعرفة مدى إتقانه أصـــول الكتابة بالخطّ العربيّ، إلى جانب المقابلات الشّخـصيّة، والاختبـارات الشّفويّة، والرّغبة الأكيدة للانخراط في سلك التّدريس من شروط القبول في كليّات التّربية، فمستوى مُخرجات الكلّيات يعتمد على مُدخلاته، لذا لا بدّ من اختيار المُدخلات المتميّزة بالـذّكاء، وارتفـاع نسبة التّحصيل العلميّ، وذلك برفع نسبة القبول للانضمام بسلك التّعليم، كما نرى رفـع سـنوات الدّراسـة في كليّات التّربية لتصـبح خمس سـنوات بدلاً من أربع، في السّنوات الأربعة الأولـى يدرس الطّلاب مواد التّخصّص، والمواد النّظريّة في التّربية، والتّربية العمليّة، فضلاً عن تـدريبهم على البحث وحصول المعلومات بالجهد الذّاتيّ، مع إضافة سنة خامسـة ــ سنة امتياز ــ يعمل فيها الطّالب المعلّم في المدرسـة معلّمًا،على غرار ما هو معمول به في كلية الطّب، بحيث تمـنح لـه رخصة التّعليم بعد اجتيازه هذه السّنة بتقدير عالٍ، وهذا النّظام معمول به في الدّول المتقدّمة مثل : الولايات المتّحدة الأمريكيّة [١].

إنّ الارتقاء بمستوى المعلّمات في مهارات اللّغة العربيّة لن يتأتّى إلاّ برفع المستوى الأكاديميّ واللّغوي للمعلّمات الموجودات في الخدمة، بحيث يناسب مستواهنّ المرحلة التي يقمـن بتدريـسها، والعمل على منح تراخيص لمزاولة مهنة التّعليم، بعد إجراء امتحانات تُجَدّدُ فيها الرّخصة كل خمس أو سبع سنوات، شريطة أنْ تكون المعلّمة قد حضرت خلال هذه الفترة عـددًا مـن الـسّاعات ــ تحدّدها وزارة التّربية ــ في الدّورات والنّدوات والمحاضرات والمؤتمرات التي تقـوم بهـا وزارة التّربيّة والتّعليم، أو جهات عالميّة أخرى معترف بها، كمتطلّب للتّطوير المهنيّ.

ونرى أنّ تمهين التّعليم أصبح ضرورة ملّحة ليصبح مهنـة راقيـة لها أهميّتهـا، وإغـراء المعلّمات و المعلّمين المتميّزين للانخراط فيها وبرواتب مجزية، على ألاّ يباشروا العمل إلاّ بعد أداء قَسَم "مهنة التّعليم "، بالالتزام والمحافظة على قدسيّة المهنة، وما يتّصل بها من مسؤوليّات ومهـام، قَسَمٌ أمام الله تعالى بأنْ يكون إنجازهم وعطاؤهم كما يتطلّبه عملهم المقدس، والمـرتبط بمـصير تربية الأجيال وبنائهـا من ناحية، وامتثالاً لقول الله تعالى : " وَقُلِ اعْمَلُـوا فَـسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُـمْ ورَسُـولُهُ والْمُؤْمِنُونَ وَسَـتُرَدُّونَ إِلَى عَالَـمِ الْغَيْبِ والشَّهَـدَةِ فَيُنَبِئُكُـمْ بِمَـا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ " [٢]. إنّ اقتراح وجود القَسَم، سيكسب مهنة التّعليم ومن يمارسها شـيئًا من المكانة الرّاقية إلى، فمهنـة التّعليم لا تقلّ أهميّة عن مهنة الطّب والمحاماة [٣].

ونقترح أنّ يلعب الإعلام دورًا بارزًا في التّأثير على الأفراد، وبناء الاتجـاه والقـيَم، لتحديـد المسار الوظيفيّ والمهنيّ في المستقبل، بحيث لا ينخرط في سلك التّدريس إلاّ من يكون مؤهّلا له، ويمكن للإعلام التّربويّ تكثيف حملاته في برامج التّلفاز، والصّحف والمؤتمرات والنّدوات؛ ليبـيّن

---

[١] إبراهيم الأسطل وآخر، **مهنة التّعليم**، ٤٦.

[٢] **التّوبة**، ٩ / ١٠٥.

[٣] تعرّف المهنة على أنّها " وظيفة خدمات في مجتمع معيّن، تعتمد على تطبيق المعلومات والمهارات، بغرض المحافظة على القيم السّائدة، إبراهيم الأسطل، م.س.، ٣٩.

أهميّة دور المعلّم في المجتمع، وإبراز خصائص مهنة التّعليم والصّعوبات التي تواجها، والمشكلات التي تواجه المعلّمين.

وأظهرت النّتائج أنّ عيّنة الدّراسة من تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ التي قمنا باختبارها تعاني ضعفًا شديدًا في مهارات الكتابة الثّلاثة : الخطّ والإملاء والتّعبير الكتابيّ، فكشفت عن وجود سبعة وعشرين (٢٧) عيبًا من العيوب الخطّيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، ويمكن إرجاع سوء خطّ التّلاميذ إلى محاكاتهم خطّ المعلّمات، وإلى قلّة نصاب حصص الخطّ في الخطّة الدّراسيّة.

إنّ إتقان الخطّ مهارة معقّدة، والتّلاميذ الصّغار يحتاجون إلى التّدريب المستمرّ والمحاكاة، وتقع مسؤوليّة تعليمه على معلّمة المجال الأوّل، ولمّا كان خطّ المعلّمة هو القدوة الأولى للتّلاميذ، أصبح من مسؤوليتها أنْ تحرص على تحسين خطّها، قبل أنْ تبدأ بتعليم الصّغار الخطّ، وذلك بالاشتراك في دورة لتحسين الخطّ؛ للإفادة منها في المداومة على صحّة الخطّ وجماله، وتلافي العيوب فيه، وتقع مسؤوليّة إسناد تدريس الخطّ إلى معلّمات ماهرات على إدارة المدرسة، أمّا معلّمات المستقبل، فينبغي إعدادهنّ إعدادًا فنيًّا وتربويًّا ضمن برامج التّربية العمليّة.

ونرى إلزام معلّمات المواد الدّراسيّة الأخرى غير اللّغة العربيّة، بضرورة مشاركة معلّمات المجال الأوّل في تصحيح العيوب الخطّيّة لدى التّلاميذ، وعدم تجاوزها بدون التّنبيه عليها، وبضرورة تعاونهنّ مع معلّمات المجال الأوّل في توجيه التّلاميذ إلى أخطائهم الإملائيّة وتصحيحها، على أنّ يكون هذا البند من بنود تقويم المشرف التّربويّ للمعلّم، وإلزام جميع المعلّمات بالتّحدّث باللّغة العربيّة السّليمة، وعقد ورش عمل متخصّصة لمعلّمات المجال الأوّل في المقام الأوّل، ثم معلّمات المواد الأخرى، لتدريسهنّ القضايا الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة. وإعادة النّظر في النّماذج الخطّيّة المتضمّنة في كراسات الخطّ عند إعادة طباعتها؛ نظرًا لأنّها كُتِبَتْ بخطّ كبير جدًا، وقد تكون الكتابة في بعض الصّفحات غير متّسقة من حيث الصّغر والكبر، ووضع إرشادات مناسبة لتعليم الخطّ في كتب " أدلة المعلّم "، لتهتدي بها معلّمات المجال الأوّل، والعمل على زيادة نصاب خطّة تدريس الخطّ؛ لتصبح حصّتين متتاليتين، تقوم المعلّمة في الحصّة الأولى بالشّرح الفنّي، وفي الحصّة الثّانية تدرّب التّلاميذ على الكتابة، وتقوم بمتابعتهم فرديًّا.

وكشفت نتائج الدّراسة الحاليّة أنّ هناك قصورًا كبيرًا في أداء التّلاميذ الإملائيّ، وأنّ (١٧%) من التّلاميذ لم يكتبوا أيّة كلمة صحيحة، وتعدّ هذه النّسبة عالية وتحتاج إلى اهتمام خاصّ؛ كما كشفت الدّراسة عن قائمة بالأخطاء الإملائيّة، بلغت ثلاثة وعشرين (٢٣) خطأ، تمثّل جميع قضايا الإملاء التي يدرسها التّلاميذ في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وقد تجاوزت نسبة الخطأ معيار الشّيوع المعتمد في الدّراسة وهو (٢٠ %)، وقد أشارت الدّراسة إلى وجود علاقة بين أخطاء التّلاميذ في الإملاء من وجهة نظر معلّمات المجال الأوّل، والأداء الحقيقيّ للتّلاميذ، ويدلّ

هذا على أنّ المعلّمات يُدْرِكْن أنّ التّلاميذ يعانون من ضعف شديد في الإملاء، إلاّ أنّهنّ غير قادرات على اتّخاذ أيّة خطوات إيجابيّة، للعمل على وضع خطّة علاجيّة مناسبة لها.

كما أشارت الدّراسة إلى إنّ ضعف التّلاميذ في مهارة الإملاء يؤثّر سلبًا في مستوى التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة، ومستوى التّحصيل الدّراسيّ العام للتّلاميذ.

إنّ قصور التّلاميذ في الإملاء له أسباب متعدّدة منها : ضعف الإعداد اللّغويّ والمهنيّ للمعلّمات، وزيادة نصاب معلّمات المجال الأوّل من الحصص، فضلاً عن حصص الاحتياط التي تسند لهنّ، والنّقل الآلي للتّلاميذ من صفّ إلى آخر بدون إتقانهم المهارات السّابقة، فالضّعف ينتقل مع التّلاميذ من صفّ إلى آخر.

وللحدّ من هذه المشكلة نقترح الحرص على اختيار معلّمات المجال الأوّل، وفقًا لمعيار الكفاءة، وتمكّن المعلّمات من المادّة العلميّة، وسلامة النّطق، والعمل على تنمية قدرات المعلّمات في أثناء الخدمة على استعمال الضّوابط اللّغويّة بمهارة وكفاية في مجال المهارات الإملائيّة، والعمل على زيادة عدد الحصص المخصّصة لتدريس الإملاء لتكون في حصّتين متتاليتين، فحصّة واحدة لا تكفي لتدريس القاعدة الإملائيّة، والتّطبيق عليها.

وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ لمتغيّر الجنس أثر في نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها، لصالح الإناث، ويمكن أنْ نعزي سبب ذلك إلى طبيعة الإناث، فالتّلميذات عادة ما ينتبهن لشرح المعلّمة في الصّف، بعكس التّلاميذ، كما أنّهنّ يولين اهتمامًا كبيرًا في أداء الواجب في البيت، بينما ينشغل التّلاميذ باللّعب في البيت؛ لذلك فقد اقترحنا سابقًا بضرورة الاهتمام بالنّشاط الصّفي في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وعدم تكليف التّلاميذ بالواجبات البيتية.

وأكّدت نتائج الدّراسة أنّ التّلاميذ يفتقرون الطّلاقة التّعبيريّة، نظرًا لمحدوديّة الطّلاقة اللّفظية (طلاقة الكلمات)؛ فالتّلاميذ لم يتعوّدوا على القراءة الحرّة، وقد يكون ذلك نتيجة الازدواج اللّغوي الذي يعيش فيه التّلميذ بين البيت والمدرسة، وقلّة وعي المعلّمات لأهميّة تدريس التّعبير، وعدم اقتناعهم أنّ الأطفال الصّغار في هذه السّن لديهم القدرة على الكتابة، إذا ما لاقوا البيئة التّعليميّة المناسبة التي تأخذ بأيديهم، إلى جانب المنهج المكثّف، فالمعلّمات مطالبات بأنْ يكتب التّلاميذ عددًا من المواضيع يعادل الوحدات الموجودة في الكتاب، فيكون همّ المعلّمات إنهاء هذا الكمّ بصرف النّظر عن الكيفيّة التي يكتب فيها التّلاميذ، وجودة ما يكتبون، ونرى أنّ تخصيص حصّة ليرتاد فيها التّلاميذ إلى غرفة مصادر التّعلم أو مكتبة المدرسة، بهدف تعويدهم على القراءة الحرّة والاطّلاع، ستسهم في اتّساع دائرة ثقافة التّلميذ، وإكسابه الطّلاقة اللّفظيّة التي تعينه في الكتابة.

وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء التّلاميذ في مهارات التّعبير الكتابيّ تعزى إلى متغيّر الجنس، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ التّلاميذ والتّلميذات لا يلقون الاهتمام الكافي من المعلّمات في تدريب الكتابة على حدّ سواء.

ونقترح أنْ تقوم المشرفات التّربويّات بتوعية معلّمات المجال الأوّل إلى ضـــرورة تطـــوير مفاهيم التّلاميذ نحو الكتابة التّعبيريّة، بحيث لا تقتصر مدركاتهنّ ومعتقداتهنّ حولها على عمليّـــات النّسخ والرّسم الإملائيّ للكلمـــات، بل يتجاوز ذلك ليشمل عمليّات التّعبير عن الأفكار والمعـــاني، وترجمتها في جمل وتراكيب لغويّة بسيطة، بحيث تتناسب مع ما لدى التّلاميذ من معارف وقدرات، عن طريق تدريب التّلاميذ على كـــتابة موضوع التّعبير باعتماد مراحل عمليّة الكتابة وخطواتها، لا بالنّقل عن اللّوح (١).

أمّا أسباب الضّعف في الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساســـيّ، فقـــد أشـــارت الدّراسة إلى وجود عوامل متعدّدة تواجه معلّمات المجال الأوّل في تدريس اللّغـــة العربيّـــة، هـــذه العوامل حسب ما توصّلت إليها الدّراسة مرتبة كالآتي : الأسرة والبيئة الاجتماعية، والتّلاميذ، ثـــمّ المعلّم، فوسائل الإعلام، فالنّظام المدرسي، والبيئة المدرسيّة، ومنهج اللّغة العربيّة.

إنّ الأسرة تدعّم دور المدرسة، ولا سيّما في المرحلة التّأسيسيّة، فالطّفل في هذه السّن في أمسّ الحاجة إلى عناية الكبار ودعمهم وحثّهم، ومتابعتهم المستمرة، حتى تستقر لديه المفـــاهيم وتتوطّـــد علاقته بمدرسته ومعلّميها.

ونحن لا ننكر أهميّة التّعاون والتّواصل بين البيت والمدرسة، فهو مطلب أســـاسيّ؛ لذا فـــإنّ الآباء مطالبون بممارسة أدوارهم تجاه أبنائهم بزيارة المدرسة بين وقت وآخر، والحـــرص علـــى حضور مجالس الآباء والأمهات، ومتابعة سلوك أبنائهم، والإسهام في النّهوض بتحصيلهم الدّراسيّ، ومن اللاّفت للنّظر أنّ معظم مدارسنا تعاني من ضعف التّعاون بين الأسرة والمدرسة في مســـاعدة الأبناء في التّواصل مع المدرسة لحلّ مشكلاتهم السّلوكيّة، وفي حلّ الواجبات، وفي متابعة المستوى الدّراسيّ لأبنائهم، وعزوفهم عن حضور اجتماعـــات أوليـــاء الأمـــور، وضـــعف التّعـــاون مـــع الاختصاصيّة الاجتماعيّة، في إعطاء المعلومات الصّحيّة، والاجتماعيّة الصّحيحة والضّروريّة عن ابنهم أو ابنتهم، ونتيجة لهذا القصور يضيع جهد المدرسة كلّه، ويرتفع عدد التّلاميذ الـــذين لـــديهم مشاكل دراسيّة، وينتقلون من صفّ إلى أعلى دون تحقيقهم أهداف الصّفّ السّابق.

وفي هذا المجال نقترح ألاّ تعتمد مدارس الحلقة الأولى من التّعليم على الأسرة فـــي تعلـــيم أبنائها، أو في أداء الواجبات، بل مضاعفة الجهود في المدرسة، فمن الطّبيعي أنْ يكـــون العـــبء الأكبر في عمليّة التّعلـــيم في مثل مجتمعاتنـــا يقـــع علـــى المعلّمات، وبناءً على ذلك نرى أنْ تلزم وزارة التّربية والتّعليم إدارات المدارس والمعلّمات بتخصـــيص وقت للتّلاميذ ليقوموا بأداء الأعمال الكتابيّة في الصّفّ وتحت إشرافهنّ، إنّ أداء التّلاميذ النّشاط بالصّفّ أمام المعلّمة، يـــساعدها فـــي معرفة نتائجهم في الحصّـــة نفسها، ومعرفة مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس، ونتيجة لذلك فهي تقدّم التّغذيـــة الرّاجعة المباشـــرة للتّلاميذ التي تعمل على زيادة تـــسهيل العمليّـــة التّعليميّـــة، وتثبيـــت المعلومات قبل أنْ يثبت الخطأ فـــي أذهانهم، وزيادة تحصيل التّلاميذ في المهمّات اللاّحقة.

---

(١) انظر الصّفحة ١٧١.

كما سيقضي على مشكلة تقصير التّلاميذ في أداء الواجبات المنزليّة، فالوقت الذي يقضيه التّلاميذ في المدرسة طويل (من السّاعة السّابعة والرّبع إلى السّاعة الواحدة وخمس وأربعين دقيقة)، وإنّما هو بحاجة إلى تعديل في نصاب بعض الحصص، وإعطاء الأهميّة في هذه المرحلة للمواد الأساسيّة التّراكميّة وهي : اللّغة العربيّة، والرّياضيات، أمّا التّربية الإسلاميّة فتدرس من خلال مادة اللّغة العربيّة، ولا ننسى أنّ التّلاميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى أنْ يقضوا الوقت في البيت باللّعب، ومشاهدة برامج التّلفاز المفيدة، ويرتاحوا بعد عناء يوم طويل قضوه في الدّراسة، فهذا حقّهم الطّبيعيّ، وقد لاحظنا من خلال تواجدنا مع هذه الفئة من التّلاميذ، أنّ الذين يقضون أوقاتًا طويلة في البيت في عمل الواجبات، ومن يكون لديهم معلّم خصوصيّ في البيت، فإنّهم لا ينتبهون لمعلّمتهم، ويثيرون الفوضى في الصّف؛ لأنّهم لا يحصلون على ما يثير فضولهم ودافعيّتهم للتّعلّم في المدرسة، فهم في المدرسة يقضون أوقاتهم في اللّعب؛ ليعوّضوا السّاعات التي كان من المفترض أنْ يقضوها باللّعب في البيت.

إنّ معرفة الظّروف الأسريّة التي يعيش فيها التّلميذ مهمّة جدًا للمعلّمة؛ لأنّها سوف تتعامل مع التّلاميذ بناء على أساسها، وهذا بدوره يمكّن المعلّمة من التّعامل مع فئة التّلاميذ التي تفتقد الرّعاية والمتابعة من الأسرة؛ وعلى ذلك تكثّف اهتمامها ورعايتها لهم، وهذا يتطلّب التّقليل من حجم الأعباء الملقاة على المعلّمة في المدرسة؛ لتستطيع زيادة الاهتمام بهذه الفئة من التّلاميذ، فمثل هذه الظّروف التي تمرّ فيها الأسر في مجتمعاتنا واضحة تمامًا لدى إدارات المدارس والمعلّمات.

ويمكن للإعلام التّربويّ أنْ يقوم بدوره في توعية الأهالي بضرورة التّعاون بين المدرسة والبيت، من خلال برامج لنشر التّوعية بينهم، تُبَثّ من خلال الإذاعة والتّلفاز، وما يُنْشَرُ في الصّحف والمجلات المحلّية، تبرز فيها معاناة المدارس من ضعف التّنسيق، والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحلّ مشكلات التّلاميذ الدّراسيّة والسّلوكيّة، ونعتقد أنّه آن الأوان بعد تسعة وثلاثين(٣٩) عامًا من النّهضة؛ ليقدّر الأهالي دور المدرسة، ومدى احتياجها لتكون الأسرة عونًا لها في تربية وتعليم أبنائها، وبصورة خاصّة أنّ هناك شريحة كبيرة من الأسر في محافظة مسقط من المتعلّمين والحاصلين على المؤهلات العالية.

ومن أحد أسباب ضعف التّلاميذ في الكتابة تعدد اللّهجات واللّغات المحليّة التي يتحدّث بها التّلاميذ في البيت، أضف إلى ذلك أنّ الدّروس اليوميّة، وعمليّة التّخاطب، والمناقشات التي تدور في الصّفوف، وداخل جدران المدرسة تتمّ باللّهجة العاميّة، كما أنّها تشكّل جزءًا كبيرًا من برامج الإذاعة والتّلفاز، وهذا يعني أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة تمارس في نطاق ضيّق في العمليّة التّعليميّة، وفي الحياة عامّة.

ويمكن أنْ نقترح بعض الحلول التي نرى أنّها قد تسهم في حل مشكلة الازدواجيّة اللّغويّة لدى التّلاميذ منها : توزيع تلاميذ الصّف الأول الأساسيّ حسب اللّغة التي يتحدّثون بها في البيت إلى قسمين : الذين يتحدّثون اللّغة العربيّة والذين لا يتحدّثون اللّغة العربيّة، ووضعهم في صفوف

منفصلة ويتمّ تدريسهم باستخدام طرق تدريس تناسب كل مجموعة، وحسب قدراتهم، إذ أنّ هناك بعض التّلاميذ الذين يلتحقون في الصّف الأوّل الأساسيّ، من الذين تنقصهم الذّخيرة من المفردات العربيّة الفصيحة، ممّا يكون عائقًا أمامهم في فهم واستيعاب ما يقرأون، وبالتّالي ضعف قدرتهم على التّعبير الكتابيّ.

وبالرّغم أنّ نتائج الدّراسة دحضت فرضيّة الدّراسة التي تنصّ على وجود علاقة بين نوع الأخطاء الإملائيّة وكمّها لدى التّلاميذ، والتحاقهم بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، إلاّ أنّنا نؤكّد على أهميّة التحاق الأطفال بمرحلة التّعليم ما قبل المدرسة، ونرى أنْ تفكر وزارة التّربية والتّعليم في إنشاء رياض للأطفال؛ لتعميم التّعليم ما قبل المدرسة في جميع المناطق من عُمان، فقد " أكّدت الأبحاث العلميّة المتخصّصة أهميّة هذه المرحلة؛ لما لها من تأثير على جميع جوانب نمو الطّفل وعلى حاضره ومستقبله، حيث تؤكّد الدّراسات التّتبعيّة التي ظهرت نتائجها في السّنوات الأخيرة أهميّة خبرة السّنوات المبكّرة، وتأثيرها على نجاح الفرد وسوائه في جميع نواحي نموه " [١].

ويمكن تصميم برامج علاجيّة، تناسب التّلاميذ النّاطقين باللّغات واللّهجات المحليّة، على غرار البرامج المصمّمة في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بالعربيّة، وبخاصّة للصّف الأوّل، أو العمل على تبسيط كتاب الصّف الأوّل الأساسيّ، وعلى زيادة نصاب الحصص، بحيث يكون نصاب كل وِحْدَة دراسيّة ثلاث عشرة (١٣) حصّة بدلاً من سبع (٧) حصص، ويمكن أنْ يكون ذلك إذا قمنا بالتّقليل من عدد الوحدات المقرّرة في جميع الصّفوف، فالتّلاميذ في هذه المرحلة ليسوا بحاجة إلى حشو أذهانهم بمعلومات كثيرة، بقدر ما هم بحاجة إلى دراسة أساسيّات اللّغة من قراءة وكتابة.

وسبق أنْ أوصت الدّراسة التي قام بها (عابدين ورسلان، ١٩٩٤) في سلطنة عمان بتصميم برامج علاجيّة للتّلاميذ ذوي اللّهجات واللّغات المحليّة، ولكنّه مع الأسف لم يتمّ تطبيق هذه الفكرة إلى الآن [٢].

كما نقترح أنْ يعاد تصميم كتاب " التّهيئة اللّغويّة "، بحيث يكون ترتيب الحروف فيه، منظّمًا حسب ترتيب الحروف في كتاب " أحبّ لغتي "، على أنْ يُدْمَجَ في كراسة النّشاط، ويسير جنبًا إلى جنب مع دروس كتاب " أحبّ لغتي "، والاكتفاء بجزء واحد من كتاب " أحب لغتيّ"، لكي ينال التّلاميذ تدريبًا مكثّفًا في التّحدث بالمقام الأوّل، ثمّ القراءة والكتابة، إلى جانب " كراسة النّشاط؛ فالاقتراح السّابق سيضع بين أيدي التّلاميذ كتابين، وليست أربعة كتب.

إنّ مجموع عدد الصّفحات في الكتب الأربعة التي يدرسها التّلاميذ حاليًّا في الصّف الأوّل الابتدائيّ يبلغ خمسمئة وخمسًا وتسعين (٥٩٥) صفحة من القطع الكبير !

ونرى أنّ الوقت الذي خُصّص لدروس التّهيئة اللّغويّة غير كاف لتعلّم الحروف الأبجديّة؛

---

[١] هدى العميل، دراسة لتقييم المنهج المطوّر لرياض الأطفال، ٤.

[٢] انظر الصّفحة " ١٠ " من مقدّمة الدّراسة.

لأنّ معظم التّلاميذ الذين يلتحقون بالصّف الأوّل، لم يلتحقوا في مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة كما أشرنا.

ونرى أنْ تَدْخُلَ اللّغة الأجنبيّة في التّدريس قراءة وكتابة، لغة مشاركة للّغة الأمّ، بعد أنْ يتحقّق للنّاشئة نوع من الكفاءة في تعلّم اللّغة الأمّ، بحيث يصبح الطّفل متمكّنا من إدراك أساسيّاتها، ومستوعبًا لنظامها، ويكون قد كوّن فيها حصيلة لغويّة تمكّنه من ممارستها متى ما يشاء، لذا نقترح أنْ يتعلّم الطّفل اللّغة الأجنبيّة محادثة في السّنوات الثّلاثة الأولى، على أنْ نبدأ بتعليمه اللّغة الأجنبيّة كتابة وقراءة اعتبارًا من الصّف الرّابع، بعد أنْ يكون التّلميذ قد نضج واستوعب لغته العربيّة.

وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ متوسّط المجموعة التي تتحدّث اللّغة العربيّة في البيت أعلى من متوسّط المجموعة التي لا تتحدّث اللّغة العربيّة، وهذا يبيّن ما للّغة التي يتحدّث بها التّلميذ من تأثير على تعلّم اللّغة العربيّة، ونرى أنّ ما اقترحناه قد يسهم لوضع بعض الحلول في معالجة ضعف التّلاميذ في الكتابة.

إنّ معلّمات المجال الأوّل، يعانين من ضغوط العمل التي تؤثّر في أدائهنّ، وتؤثّر بطريقة غير مباشرة في مستوى التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، ذلك أنّ الحالة النّفسيّة السّلبيّة التي تشعر بها المعلّمات تؤثّر سلبًا على أداء المعلّمات. ويمكن حصر مصادر ضغوط العمل لدى معلّمات الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، كما حصلنا عليها من نتائج الدّراسة في ما يأتي : زيادة نصاب المعلّمة من الحصص، وتكليف المعلّمة بأعباء إداريّة، وكثافة المنهج المقرّر، مقابل قلّة الوقت المخصص لمهارات الكتابة، وإسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة، وإهمال التّلاميذ واجباتهم البيتيّة، وضعف الحصيلة اللّغويّة لدى بعض التّلاميذ، وضعف مستوى القراءة لدى التّلاميذ، ووجود عدد كبير من التّلاميذ الضّعاف في الصّف؛ نتيجة التّرفيع الآليّ للتّلميذ من صفّ إلى آخر، دون امتلاكهم المهارات اللاّزمة للكتابة الصّحيحة، ونتيجة دمج تلاميذ التّربية الخاصّة بمدارس التّعليم الأساسيّ، من دون توفير المعلّمات المؤهّلات.

ولتقليل ضغط العمل عن المعلّمات، نقترح أنْ يقلل نصاب المعلّمات، ــ وبصورة خاصّة معلّمات الصّف الأوّل ــ حتى تتمكّن المعلّمات من الكشف عن جوانب القصور لدى التّلاميذ، والعمل على وضع علاج لها، والاهتمام الكافي بالتّلاميذ الضّعاف، ومتابعة أعمال التّلاميذ بدقّة، والعمل على تحقيق التّنمية المهنيّة والأكاديميّة اللاّزمة لتطورهنّ.

ونقترح عدم إسناد تدريس اللّغة العربيّة لغير المتخصّصات فيها، والعمل على تصفية معلّمات المجال الأوّل غير المتخصّصات في اللّغة العربيّة، وإذا كان هذا لنْ يتأتّى إلاّ بعد سنوات طويلة، فلا بدّ من تأهيل المعلّمات غير المتخصّصات في اللّغة العربيّة، بعمل برامج خاصّة بهنّ، أو إلحاقهنّ بكليّات التّربية ــ على شكل دفعات ــ للدّراسة فيها، كما نقترح زيادة نصاب الحصص في مادة اللّغة العربيّة وبصورة خاصّة في مهارات الكتابة الثّلاثة : الخطّ والإملاء والتّعبير، لتكون حصّتين بدلاً من الحصّة الواحدة، فالنّصاب المقرّر لتدريس مهارات الكتابة من إملاء وتعبير وخطّ،

غير مناسب لعدد الدّروس المقرّرة في المنهاج، فكثرة ما في المنهاج من حشو، لا يَدَعُ للمعلّمة وقتًا كي تعطيَ كل مهارة من مهارات الكتابة، ما تستحقّه من جهد، في ظل قلّة المرونة أو الصّلاحيّة لديها في تدريس ما يناسب تلاميذها، فهي مضطّرة أنْ تركّز على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها، وإلاّ فإنّها تحاسب من إدارة المدرسة والمشرفة التّربويّة.

وقد قامت وزارة التّربيّة على دمج تلاميذ التّربية الخاصّة بمدارس التّعليم الأساسيّ من خلال برنامج معالجة صعوبات التّعلّم، من دون توفير المعلّمات المؤهّلات في التّربيّة الخاصّة، صحيح أنّ هناك العديد من الإيجابيّات الكامنة وراء دمج التّلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة، وذوي صعوبات التّعلّم، أو الذين يشكون من مشاكل دراسيّة في الصّفوف العاديّة، فهذه الفئة من التّلاميذ تتعلّم نماذج سلوكيّة مقبولة من زملائها العاديّين، وبذلك يسهل عليها عملية الاختلاط في المجتمّع [1]. ولكن إذا أردنا أنْ نحقّق أهداف البرامج التّعليميّة الشّاملة أو المدمجة، نرى أنّ تُزَوَّدَ المدارس بمعلّمات مؤهّلات تأهيلا عاليًا في تخصّص التّربية الخاصّة، مع توفير فريق تعليميّ، يضمّ كلاً من معلّمة التّربية الخاصّة المؤّهلة تأهيلاً عاليًا، ومعلّمة الفصل العاديّة، والاختصاصيّة النّفسيّ، والاختصاصيّة الاجتماعيّة، ليعملن معًا فريقًا واحدًا من أجل النّهوض بمستوى هؤلاء التّلاميذ.

إنّ تدريب المعلّمات عمليًا ـ وهنّ على رأس العمل ـ على التّعليم الفرديّ، وعلى استخدام طرق وأساليب التّدريس المعاصرة، أصبح مطلبًا ملحًّا، فالدّراسة النّظريّة لا تكفي، ويمكن أنْ يكون ذلك عن طريق فريق تدريب مكوّن من العاملين في المدرسة، يضمّ مديرة المدرسة ومساعدتها، والمعلّمات الأُول، وبعض المعلّمات المتميّزات، للقيام ببحوث إجرائيّة في المدرسة، إذ أنّ هذه البحوث تمكّن المعلّمات من متابعة التّلاميذ، وتقييم أدائهم، وتحفزهم على المزيد من التّعلم والنّمو المهنيّ، ومناقشة الموضوعات والمشكلات حسب احتياجات المدرسة؛ وبهذا تكون المدرسة مقرًّا للإنماء المهنيّ، تحت إشراف المشرفات التّربويّات المتميّزات.

ونظرًا لقلّة توفّر معلّمات عمانيّات مؤهّلات في تخصّص التّربية الخاصّة، فإنّنا نقترح إرسال المعلّمات المتميّزات في بعثات دراسيّة للحصول على البكالوريوس في التّربية الخاصّة، والتّفكير في فتح فرع لتخصّص التّربية الخاصّة في كليّة التّربية التّابعة لجامعة السّلطان قابوس.

ونرى أنّه عند قيام وزارة التّربية والتّعليم بأيّ إصلاح تربويّ، أنْ تعمل على تطبيقه كتجربة على مدارس قليلة، وبعد تقييم التّجربة ونجاحها تعمل على تعميمها في المدارس، بالإضافة إلى ذلك لا بدّ من توفير كل ما يحتاجه الإصلاح من عوامل ماديّة وعينيّة، وتدريب المعلّمات قبل التّطبيق.

أمّا في ما يتعلّق بوسائل الإعلام، فقد حذّر عدد من علماء اللّغة وعلم النّفس من خطورة غياب وانهزام لغتنا العربيّة في بلادها أمام اللّغات الأجنبيّة، وأشاروا إلى أنّ اللّغة العربيّة تعيش

---

[1] سوزان واينبرنر، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم**، ٧٣.

حالة من العزلة بين أبنائها [١] . ويكفي أنْ نُلْقِيَ نظرة على لوحات المحلات التّجاريّة في بلداننا، لنرى أنّ العربيّة استُبْعِدَتْ لدرجة أنّ هناك الكثير من الأسماء التي تحملها المحلات والمؤسسات قد اتّخذت لها أسماءً أجنبيّة، أمّا وسائل الإعلام المرئيّة فقد فتحت التّغريب اللّغويّ على مصراعيه، فاتّخذت أسماء البرامج باللّغات الأجنبيّة بدلاً العربيّة، بالإضافة إلى اتّخاذ المذيعين اللّهجات المحليّة لغة التّخاطب، وظهور أخطاء لغوّية بينهم.

إنّ وسائل الإعلام تؤثّر تأثيرًا لا يستهان به في التّحصيل الدراسيّ للتّلميذ في هذه السّن، فبعض التّلاميذ يبدأون في قراءة المجلات وهم في الصّف الثّالث أو الرّابع الأساسيّ، لذا فإنّ نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة والمقروءة التي يشاهدها التّلاميذ إلى استخدام الكتابة الخاطئة، له تأثير سلبيّ على مستوى التّلاميذ في الكتابة، كما أنّ بعض اللّوحات تكتسب باللّغات الأجنبيّة، ممّا يقلّل من فرص اكتساب التّلاميذ للمفردات اللّغويّة وصيَغها المقبولة عن طريق الاتّصال والتّعامل الاجتماعيّ.

ووسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة مسؤولتان عن ضعف التّلاميذ في الكتابة، فالمسلسلات العاميّة، تزيد من اغتراب التّلميذ اللّغويّ، وتسهم في سيادة العاميّة في المجتمع، في حين أنّه بمقدورها أنْ تسهم مساهمة فاعلة في إنتاج البرامج التي تهذّب لغة التّلاميذ، وتسلّيه، وتعلّمه الاتجاهات والأخلاق الحميدة في الوقت نفسه.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ من أحد عوامل ضّعف التّلاميذ في الكتابة في مجال النّظام المدرسيّ، " التّرفيع الآلي للتّلميذ من صفّ إلى آخر، بدون امتلاكه المهارات اللاّزمة للكتابة الصّحيحة "، إنّ نظام التّرفيع الآلي معمول به في الدّول المتقدّمة، وقد يكون ناجحًا في تلك الدّول، ولكنّنا نرى أنّ هذا النّظام غير مُجْدٍ في نظمنا التّعليميّة؛ لأنّ المعلمات لم يتدرّبن على التّعليم الفرديّ، فمن الصّعب عليهن التّعامل مع هذه الفئة من التّلاميذ الذين لديهم مشاكل دراسيّة كبيرة،، فهن غير قادرات، وغير مدّربات على كشف الضّعف لدى التّلاميذ، ووضع خطط علاجيّة مناسبة، وغير ملمّات ببعض الحقائق النّفسيّة والتّربويّة المتعلّقة بإعداد وتربية هذه الفئة من التّلاميذ؛ لذا نقترح أنْ يتمّ توجيه اهتمام التّربويّين إلى تدريب المعلّمات على طرق التّدريس التي تصلح للتّعامل في الصّفوف المتمايزة التي تتكوّن من مستويات علميّة مختلفة لتّلاميذ الفصل الواحد، مع وجود بعض المتأخرين دراسيًّا، وضرورة مراجعة السّياسات التّعليميّة التي سهّلت عمليّة النّجاح، وأدّت إلى التّكاسل واللاّمبالاة وقلّة بذل الجهد سواء من التّلميذ أو الأسرة، والعمل على وجود امتحانات وطنيّة في الصّف الرّابع، إذا كان لا بدّ من ترفيع التّلاميذ في الصّفوف الثّلاثة الأولى، فلا يرفع التّلميذ إلى الحلقة الثّانية، إلاّ بعد أنْ يجتاز هذه الامتحانات وبخاصّة في المواد الأساسيّة التّراكميّة (اللّغات والرّياضيّات).

---

(١) عبدالله الكندري وآخر، **تعليم اللّغة العربيّة**، ٣٩.

كما أنّ قلّة عدد أيام الفصل الدّراسيّ الواحد بحيث لا يتناسب مع حجم المنهج، أحد الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف التّلاميذ في التّحصيل الدّراسيّ بصورة عامّة، وفي اللّغة العربيّة بصورة خاصّة، ونرى أنْ تكثّف وزارة التّربية زياراتها إلى المدارس في شهر مايو، إذ أنّ الكثير من التّلاميذ يتغيّبون فيه، وقد يكون السّبب هو أنّ الأهالي تعوّدوا على أنْ يكون دوام التّلاميذ قصيرًا قبل تطبيق نظام التّعليم الأساسيّ، وربّما بسبب الجو الحار في ذلك الشّهر، ممّا يجعل الأهالي لا يرسلون أبناءهم إلى المدارس، ونرى أنّ الأهالي بحاجة إلى توعيّة في هذا الموضوع، كما أنّ على وزارة التّربيّة أنْ تتخذ إجراء صارمًا ضدّ التّلاميذ المتغيّبين، والعمل على إطالة العام الدّراسيّ فعليًّا إلى مئة وثمانين (١٨٠) يومًا دراسيًّا.

وممّا توصّلت إليه الدّراسة أنّ هناك قصورًا في مناهج تدريس اللّغة العربيّة، يتمثّل في بعض القواعد الإملائيّة التي لا تناسب القدرات العقليّة للتّلميذ، فمن خصائص المناهج الجيّدة أنْ تراعي متوّسط قدرات التّلاميذ في مرحلة معيّنة من العمر، وقابليّته وميوله وحاجاته، ونموّه العقليّ، والاجتماعيّ، والانفعاليّ، فتعمل على تحقيق مطالب النّمو من سّن السّادسة إلى التّاسعة، في تعليم المهارات الرّئيسة للقراءة والكتابة والحساب، وتنمية المهارات الجسميّة والحركيّة اللاّزمة، وتنميّة الخيال لدى الصّغار بما يفيدهم في حياتهم الحاضرة والمستقبليّة، وبناء اتّجاهات صحيّة، وتكوين المفاهيم الخاصّة بالحياة اليوميّة، فالمتعلّم هو المستفيد الأوّل من التّدريس في المواقف التّعليميّة التي يتفاعل معها، فمن المنطقيّ أنْ يكون ما يدرسه متمشيًّا مع مستوى تفكيره، وخلفيّته الثّقافيّة، وقدراته العقليّة، فإذا كانت المقرّرات صعبة، ولا تلائم مستوى التّلاميذ، فحتمًا ستكون النّتائج غير مُرْضِيَة.

إنّ الحكم الصّحيح والموضوعيّ على المناهج يمكن أنْ يتّم عادة من خلال نتائج التّلاميذ في الاختبارات، فهبوط مستوى التّلاميذ يعدّ دافعًا تربويًّا لإعادة النّظر في المناهج وتخطيطها من جديد، أو تطويرها لتصبح ملائمة لميول التّلاميذ وقدراتهم العقليّة، وكذلك من نتائج الأبحاث التي يقوم بها التّربويّون من مشرفين ومعلّمين لديهم الخبرة المناسبة للقيام بمثل هذه الأبحاث، التي تهدف إلى معرفة مدى ملائمة ومناسبة المناهج المقرّرة [١].

أمّا ما يخصّ منهاج اللّغة العربيّة، فقد توصّلت الدّراسة الحاليّة بعد المسح الذي قمنا به للكتب الدّراسيّة لصفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وبعد النّتائج التي حصلنا عليها في اختبار تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ، أنّ قواعد الإملاء المقرّرة في الصّف الرّابع الأساسيّ، لا تتناسب مع المستوى الإدراكيّ للتّلاميذ في هذه السّن، لأنّها تعتمد على قواعد نحويّة لم يدرسها التّلاميذ من قبل، ونحن ندرك من الواقع الميدانيّ أنّ تعلّم الإملاء يرتبط (سيكلوجيًا) بالنّمو اللّغويّ، فهناك بعض الموضوعات التي يصعب على التّلاميذ التّعامل معها مثل : " حذف النّون من جمع المذكّر السّالم "، و "حذف حرف العلّة من فعل الأمر المعتل الآخر "، وحذف حرف العلّة من المضارع المجزوم "، ويرى (زايد) " أنّه يجب تقديم المباحث النّحويّة والقضايا الإملائيّة الكتابيّة في تسلسل

---

[١] عمر نصر الله، **تدنّي مستوى التّحصيل الدّراسيّ**، ٣٣٦.

طبيعيّ يتّفق مع التّتابع المنطقيّ لمادة النّحو والإملاء، والنّمو العقليّ للتّلاميذ، بحيث يرتبط كل مبحث نحويّ أو إملائيّ بما بعده ويساعد على فهمه، فلا يسبق إعطاء مبحث نحويّ أو إملائيّ قبل مبحث متعلّق به " (١). فبعض العوامل النّحويّة والصّرفيّة تؤثّر في صورة الكلمة المكتوبة، بدرجة يجهلها التّلاميذ في السّنوات الأولى من دراستهم، فإذا أردنا أنْ نهيئ فرص النّجاح التي تساعد التّلاميذ في حبّهم للمادّة الدّراسيّة، والموضوعات التي يدرسونها، فمن الأفضل العمل على إعادة النّظر في القواعد الإملائيّة المقرّرة على الصّف الرّابع، لأنّها تأخذ مساحة كبيرة من الجزء الثّاني من كتاب " أحبّ لغتي " ، ولصعوبتها وعدم مناسبتها لمستوى لتّلاميذ الإدراكيّ، على أنْ يُؤَجّلَ تدريس هذه القضايا إلى صفوف الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ، وبالتّدرج والتّزامن مع تدريس القاعدة النّحويّة، كي يتمكّن التّلميذ من استيعابها.

إنّ من أحد الأسباب التي توصلنا إليها في ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، يمكن إرجاعه إلى عدم وضوح الأهداف الخاصّة بالتّعبير أمام معلّمات المجال الأول، نتيجة تقصير دليل المعلّم في ذكر هذه الأهداف، لذا نقترح العمل على توضيح أهداف التّعبير، وشرح خطوات ومراحل الكتابة في دليل المعلّم، أضف إلى ذلك أنّه تمّ ربط دروس التّعبير بدروس القراءة ارتباطا وثيقًا؛ لذا فإنّنا لم نلاحظ أيّ اختلاف في الخطوات التي تُتّبَع في تدريس القراءة عمّا شاهدناه في حصص التّعبير، ومن الجدير بالذّكر أنّ الخطّة المقترحة لتحضير حصّة التّعبير في دليل المعلّم، لا تختلف في جوهرها عن التّحضير لحصّة القراءة، فما هو مطلوب من المعلّم والتّلاميذ هو قراءة الدّرس، ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي يلقيها المعلّم على التّلاميذ.

ونحن لا ننكر إيجابيّات تدريس التّعبير من خلال درس القراءة، فالتّلاميذ يكتسبون معلومات من خلال القراءة؛ ليوظّفوها في كتابة الموضوع المطلوب منهم كتابته، إلاّ أنّ من مساوئ هذا الأسلوب أنّه لا يسهم في امتلاك التّلاميذ القدرة الكافيّة على التّفكير الإبداعيّ؛ لأنّ التّلاميذ يحفظون جمل الكتاب ويكتبونها، والمعلّمات جميعهن اللاتي زرناهن لا يوظّفن مفردات جديدة، أو عبارات مختلفة عن تلك الموجودة في درس القراءة، فضلاً عن أنّهن لا يشجّعن التّلاميذ على توظيفها في جمل مفيدة.

ونرى ألاّ تقتصر مواضيع التّعبير على ما هو مرتبط بدرس القراءة، إنّما يتمّ اختيار مواضيع التّعبير الكتابيّ بحيث تتّفق مع إمكانات التّلاميذ وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم الخاصّة، وتنبثق من خبراتهم وتجاربهم اليّوميّة، إنّ التّلاميذ بحاجة أحياناً لإعطاء الحريّة في اختيار مواضيع التّعبير، ولكي نُعْطِيَ الفرصة للتّلاميذ للإبداع في الكتابة؛ نقترح أنْ يكون هناك توازنٌ بين مواضيع الكتابة المفروضة، وغير المفروضة في الصّف الرّابع، بالإضافة إلى وجود توازن بين مواضيع التّعبير الوظيفيّ، والتّعبير الإبداعيّ، وإعطاء الصّلاحيّة للمعلّمة في اقتراح بعض المواضيع التي تتعلّق بالأحداث الجارية مثل : الاحتفال للأعياد الدّينيّة والوطنيّة، وعيد المعلّم ... إلخ

---

(١) فهد خليل زايد، **الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة...** ، ٩٤.

وقد لاحظنا أنّ هناك عوامل تسهم في تقليل فرص التّلاميذ في التّدرب على الكتابة مثل : قلّة اهتمام المنهاج بمهارات التّعبير الكتابيّ المختلفة، فمثلاً : لا نجد في منهاج الصّف الرّابع الأساسيّ إلاّ مهارتين من مهارات التّعبير الكتابيّ فقط، هما : تلخيص قصّة مصوّرة، وكتابة خمس أو ست جمل عن موضوع معيّن، أضف إلى ذلك ضيق الوقت، والاكتفاء بحصّة واحدة لمناقشة موضوع التّعبير وكتابته، فالتّلاميذ لا يحصلون على تّدريب كاف، في حين أنّهم بحاجة إلى تدريب مكثّف، ليتحسّن مستواهم في الكتابة، فمن الطّبيعي أنّ التّلاميذ الذين يمارسون الكتابة كثيرًا، يكتبون مواضيع أكثر جاذبيّة.

إنّ المعلّمات لا يدّربن التّلاميذ على الكتابة، وإنّما يكتبن الموضوع على اللّوح طوال العام الدّراسيّ، ونحن بدورنا نتساءل : ألمْ تلاحظ مديرات المدارس، والمشرفات التّربويّات أنّ التّلاميذ ينقلون مواضيع التّعبير من اللّوح ؟ ألا يمكنهنّ أنْ يضعن حلاً لهذه المشكلة بتقليل عدد مواضيع التّعبير، أم لا توجد لديهن الصّلاحيّة في ذلك ؟ وما دور المشرفات التّربويّات في النّمو المهنيّ للمعلّمات ؟ وما مدى استفادة المعلّمات من المشرفات التّربويّات ؟ ألا تستحق هذه الأسئلة الدّراسة الجادّة ؟

ونقترح ضرورة دعوة معلّمات الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ إلى تطوير مفاهيم التّلاميذ نحو الكتابة التّعبيريّة، بحيث لا تقتصر مدركاتهنّ ومعتقداتهنّ حولها على عمليّات النّسخ والرّسم الإملائيّ للكلمات، بل يتجاوز ذلك ليشمل عمليّات التّعبير عن الأفكار والمعاني، وترجمتها في جمل وتراكيب لغويّة بسيطة، تتناسب مع ما لدى التّلاميذ من معارف وقدرات، وذلك عن طريق تدريبهم على كتابة موضوع التّعبير باعتماد مراحل عمليّة الكتابة وخطواتها بدءًا من الصّف الرّابع.

وفي ضوء النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها نقدّم عددًا من المقترحات للاستفادة منها في الدّراسات اللاّحقة على النّحو الآتيّ :

ثانيًا الاقتراحات التي قد تسهم في فتح آفاق جديدة

من خلال الدّراسة الحاليّة لاحظنا أنّ هناك بعض المشكلات يستلزم بحثها، ويمكن إيجاز أهمّ هذه المشكلات فيما يأتي :

١ ــ أثر ضغوط العمل لدى المعلّمات في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، وذلك لتحديد أهم مصادر الضّغوط النّفسيّة والوظيفيّة، وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ، لتوجيه اهتمام التّربويّين إلى أثر مصادر ضغوط العمل وإيجاد حلول عمليّة لها، وبذلك يستطيع المعلّم أنْ يؤدّي عمله على أكمل وجه.

٢ ــ العلاقة بين سلوك المعلّم المتسلّط في إدارة الصّف، والتّحصيل الدّراسيّ لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي؛ لتسهم في التّغلب على مشكلة التّأخر الدّراسيّ، وتمكّن العاملين في وزارة التّربيّة والتّعليم من وضع الحلول الكفيلة للتّغلب على ظاهرة تسلّط المعلّم.

٣ ــ واقع الإشراف التّربويّ، ومدى تأثيره في الإنماء المهنيّ لمعلّمات الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وبيان المشاكل التي تواجه المشرفات التّربويّات، وتؤثّر في سير عملهنّ؛ ليستطيع القائمون على التّربية أنْ يولوا هذه المشكلات اهتمامًا خاصًّا، ويوجدوا حلولاً جذريّة لها، لتسير العمليّة الإشرافيّة سيرًا سليمًا، وتحقّق أهدافها في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، على اعتبار أنّ الإشراف التّربويّ نظام متكامل يؤثّر ويتأثّر بجميع جوانب العمليّة التّربويّة.

٤ ــ دراسة تتبعيّة تبيّن أثر التّعليم ما قبل المدرسيّ في التّحصيل الدراسيّ لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وسوف تسهم هذه الدّراسة في تشجيع وزارة التّربية والتّعليم لكي تجعل مرحلة التّعليم ما قبل المدرسة من ضمن خططها المستقبلية، بالإضافة إلى تشجيع الأهالي على إلحاق أبنائهم في هذه المرحلة المهمّة من مراحل نموّ الأطفال الجسميّ والنفسيّ والعقليّ والانفعاليّ، وفي تكوين شخصيّته، وتكثيف دور الإعلام التّربويّ في نشر هذا الوعي في المجتمع.

٥ ــ أثر تدريس اللّغة الأجنبيّة بدءًا من الصّفّ الأوّل الأساسيّ في اللّغة الأمّ للتّلاميذ، والبحث عن الجوانب الإيجابيّة والسّلبيّة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة قراءة وكتابة في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، فمثل هذه الدّراسة يمكن أن تقدّم للمسؤولين عن النّظام التّعليميّ، النّظر في إعادة تعليم تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ اللّغة الأجنبيّة قراءة وكتابة، وتحديد البداية الصّحيحة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة.

٦ ــ دراسة الأخطاء الشّائعة في اللّغة العربيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ النّاتجة عن تعلّم اللّغة الأجنبيّة، وسوف تساعد هذه الدّراسة معلّمات المجال الأول، ومعلّمي اللّغة العربيّة في معرفة هذه الأخطاء الشّائعة والتّنبه لها، والعمل على تلافيها لدى التّلاميذ، قبل أنْ يتعوّدوا عليها.

٧ ــ معرفة الجدوى الاقتصاديّة لتدريس اللّغة الأجنبيّة في الصّفّ الأوّل الأساسيّ، لإيجاد العلاقة بين ما تصرفه الدّولة من أموال على تعليم اللّغات الأجنبيّة، وما يحقّقه التّلاميذ من الأهداف المرجوّة التي وضعتها وزارة التّربية والتّعليم (العائد)، أي الإجابة على هذا السّؤال : هل الميزانيّة التي تضعها وزارة التّربية والتّعليم لتعليم اللّغة الإنجليزيّة، تتناسب مع ما يحققه التّلاميذ من الأهداف المرجوة لتعليم اللّغة الأجنبيّة ؟

٨ ــ القيام بدراسة عن " تمهين التّعليم في عُمان "، لتُعين المسؤولين على الاتجاه نحو تمهين التّعليم؛ حتى يتمكّن المعلّم من أداء دوره بنجاح، ويضمن حقوقه، وبالمقابل يلتزم بواجباته، ممّا سيسهم في المحافظة على مهنة التّعليم والارتقاء بها، وزيادة رواتب المعلّمين أسوة بالأطباء، ووضع تصوّرات ومقترحات يمكن أن تفيد في تبنّي سياسة التّرخيص لمزاولة مهنة التّعليم.

٩ ـــ أثر التّدريب في أثناء الخدمة، في مستوى معلّمات المجال الأوّل المهنيّ والعلميّ، للعمل على تحسين برامج التّدريب وأساليبها، والاستعانة بمدرّبين أكفياء، ووضع معايير لنجاح المعلّمات في هذه الدّورات، وربط ساعات تدريب المعلّمات في أثناء الخدمة بنظام التّرقيات وتجديد رخص التّدريس.

١٠ ـــ إجراء دراسة لبيان أثر العيوب الخطّيّة الشّائعة لدى معلّمات المجال الأوّل في خطوط تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، بحصرها وجمع المتشابه منها لإجراء معالجة عن الظاهرة وليست عن حالات فرديّة، في ضوء أخذ التّلميذ المعلّم قدوة له، وسوف تسهم هذه الدّراسة في مساعدة القائمين على التّربية الاهتمام بعقد دورات للمعلّمات لرفع مستوى إتقانهن للكتابة بخطّ النّسخ، والتّعرّف على أسسه وقواعده السّليمة، بالإضافة إلى الاهتمام بتدريس أسس خطّ النّسخ في كليّات التّربية.

١١ ـــ نفذّت الدّراسة الحاليّة في منطقة تعليميّة واحدة من مناطق سلطنة عمان (محافظة مسقط)، ويمكن أنْ تنفذّ دراسة أخرى مشابهة لتغطّي جميع المناطق التّعليميّة، ممّا يفيد توسيع نطاق البحث، بأنْ تكون بين المناطق أشمل وأعمّ، ولإجراء مقارنة بين الأسباب المؤدّية إلى انتشار ضعف التّلاميذ بين المناطق المختلفة؛ للعمل على تلافي ما هو مكرّر في المناطق المختلفة.

نأمل استكمال مثل هذه الدّراسات في مناطق أخرى من سلطنة عُمان، وفي المراحل الدّراسيّة الأخرى، علّها تفتح آفاقًا جديدة لصياغة أساليب تعليميّة متطوّرة، ومناهج تربويّة تحقق الحاجات النفسيّة والانفعاليّة والاجتماعية والعقليّة التي تهدف إليها العمليّة التّعليميّة.

الملاحق

في إطار تفصيل أدوات الدّراسة الواردة بالرّسالة في الفصل الأوّل من الباب الثّاني، ووفق التّرتيب الذي جاءت فيه أسئلة الدّراسة، قمنا بإدراج أحد عشر (١١) ملحقًا متتاليًا ذات علاقة مباشرة بالدّراسة الحاليّة، وفق التّرتيب الذي عرضنا فيه أدوات الدّراسة السّت، تضمّن الأوّل منها : بطاقة ملاحظة أداء معلّم اللّغة العربيّة في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، ونهدف من تضمينه إطّلاع القارئ على مجالات تدريس مهارات الكتابة التي تمّ ملاحظة معلّمات المجال الأوّل، في أثناء الزّيارات الصّفيّة .

أمّا الملحق الثّاني فهو يحوي نصّ اختبار الكتابة بخطّ النّسخ، ونصّ اختبار الإملاء التي استخدمناهما أداتين لقياس مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، في مهارتي الخطّ والإملاء، ثم جاء الملحق الثّالث محتويًّا على جدول تصنيف أخطاء الخطّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، الذي جمعناه بالاستعانة بدراستين سابقتين في الخطّ، أحداهما لعبد الشّافي رحاب، بعنوان: " تقويم مهارة الخطّ لدى تلاميذ الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ "، والأخرى لجمال العيسويّ، بعنوان : " العيوب الخطّيّة الشّائعة المعوقة للقراءة لدى تلاميذ التّعليم العام ومن يُعَدون لتدريس اللّغة العربيّة في المدينة المنوّرة "، تتبعه الأداة الرّابعة التي تحوي استبانة تعرّف مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى بالتّعليم من وجهة نظر معلّمة المجال الأوّل، ثم استخدمنا هاتين الأداتين لحصر الأخطاء الشّائعة لدى التّلاميذ، ثم الملحق الخامس وهو عبارة عن الأداة الخامسة، وتتضمّن اختبار التّعبير لتلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ، قمنا باستخدامه أداة لقياس مستوى التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ، واستعمال علامات التّرقيم، ثمّ جاءت الأداة السّادسة التي تحوي استبانة تعرّف أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر أفراد العيّنة، التي استطعنا من خلالها التّعرف إلى أهمّ أسباب ضعف التّلاميذ.

كما أدرجنا نماذج من كتابات التّلاميذ التي صُوِّرَتْ من كتبهم، ذلك لبيان مدى واقعيّة الدّراسة في مجال المقاربة الميدانيّة، وإلى أيّ حدّ توصّل التّطبيق العمليّ في ضوء المقاربة الميدانيّة.

أمّا الملاحق الأربعة الأخيرة، فقد بيّنا فيها أخطاء التّلاميذ في التّعبير الكتابيّ من خلال تحليل عيّنة عشوائية لأوراق اختبار التّلاميذ، في الموضوع الأوّل في التّعبير الكتابيّ (كتابة أربع جمل عن أهميّة وسائل الاتّصال في حياة الإنسان) ؛ لنتمكّن من معرفة الأخطاء الشائعة لدى التّلاميذ وفق المستويات الآتيّة : المستوى الصّوتيّ، والمستوى الإملائيّ، والمستوى النّحويّ والمستوى الصّرفيّ، والمستوى الدّلاليّ أخيرًا، فأوردنا جمل التّلاميذ كما كتبوها في عمود خاص، وقمنا بتصحيحها في العمود الثّاني، وفي العمود الثّالث قمنا بوصف الخطأ الذي وقع فيه التّلاميذ.

ملحق رقم (١)

الأداة الأولى : بطاقة ملاحظة أداء معلّمة المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

	المهارات التّدريسيّة واللّغويّة	ممتاز	جيّد جدًا	جيّد	ضعيف	غير متوفّر
		٥	٤	٣	٢	١
المجال الأوّل المهارات الخاصّة بتخطيط الدّرس						
١	يقوم بصياغة أهداف الدّرس صياغة سلوكيّة					
٢	يهتمّ بتنويع أهدافه (معرفيّة، مهاريّة، وجدانيّة)					
٣	يحدّد الوسائل التّعليميّة المناسبة					
٤	يحدّد وسائل التّـقويم المناسبة					
٥	يخطّط للاستراتيجيّات التي يعتمدها في تنفيذ الدّرس					
المجال الثّانيّ المهارات الخاصّة بتنفيذ الدّرس						
١	يوظّف التعلّم القبلي المناسب					
٢	يربط موضوع الدّرس بحياة التّلاميذ اليوميّة					
٣	يربط فروع اللّغة العربيّة بعضها ببعض					
٤	يلمّ المعلّم بمتطلّبات المادة الدّراسيّة أكاديميًّا					
٥	يتحدّث بلّغة سليمة مناسبة لمستوى التّلاميذ					
٦	يشجع التّلاميذ على التّحدّث بلغة سليمة					
٧	يراعي قدرات التّلاميذ عند توزيع الأنشطة					
٨	يوظف الوسائل التّعليميّة توظيفًا هادفًا					
٩	يكتب كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة					
١٠	يدير الصّف بالشّكل المناسب					
١١	يعتمد أساليب التّعزيز المحفّزة على التعلّم					
١٢	يحسن توظيف استراتيجيّات التّدريس المتنوّعة					

تابع / ملحق رقم (١)

الأداة الأولى : بطاقة ملاحظة أداء معلّمة المجال الأوّل في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

	المهارات التّدريسيّة واللّغويّة	مستوى الأداء				
		ممتاز ٥	جيد جدا ٤	جيد ٣	ضعيف ٢	غير متوفر ١
المجال الثّالث : مهارات تقويم الدّرس						
١	يعتمد التّقويم التّكوينيّ					
٢	يكشف الأخطاء الكتابيّة لدى التّلاميذ فرديًّا وجماعيًّا					
٣	يعالج الأخطاء الكتابيّة لدى التّلاميذ فرديّا وجماعيًّا					
٤	يلفت انتباه التّلاميذ إلى الأخطاء الشّائعة					
المجال الرابع : مهارات تدريس الخطّ						
١	يسير في تدريس الخطّ وفق الخطّوات اللاّزمة					
٢	يكتب النّموذج كتابة خالية من الأخطاء الإملائيّة					
٣	يناقش التّلاميذ في معنى النّموذج الذي كتبه					
٤	يعدّ القدوة الصّالحة في محاكاة خطّه					
٥	يعوّد التّلاميذ الجلسة السّليمة في أثناء الكتابة					
٦	يدرّب التّلاميذ على قواعد الكتابة الصّحيحة					
٧	يدرّب التّلاميذ على كتابة النّموذج مبتدئًا من السّطر الأخير لكرّاسة الخطّ					
٨	يرشد كل تلميذ على حدة					
٩	يتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّط لها					
المجال الخامس : مهارات تدريس الإملاء						
١	يدرّب التّلاميذ على كتابة الكلمات وفق قواعد الإملاء					
٢	يدرّب على أساليب تدريس الإملاء بأنواعها المتعدّدة.					
٣	يدرّب التّلاميذ على كتابة الكلمات الصّعبة الواردة في القطعة الإملائيّة					

تابع / ملحق رقم (١)

الأداة الأولى : بطاقة ملاحظة أداء معلّم اللغة العربيّة في تدريس مهارات الكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ

	المهارات التّدريسيّة واللّغويّة	ممتاز ٥	جيد جدا ٤	جيد ٣	ضعيف ٢	غير متوفر ١
	تابع المجال الخامس : مهارات تدريس الإملاء					
٤	يراعي الجلسة الصّحيحة للتّلاميذ					
٥	يقف في مكان بارز أمام التّلاميذ					
٦	يراعي سلامة الأداء أثناء تملية النّص					
٧	يتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّط لها					
	المجال السّادس : مهارات تدريس التّعبير الكتابيّ					
١	يستثير دافعية التّلاميذ لموضوع التّعبير					
٢	يتحدّث عن الموضوع شفويًّا					
٣	يكسب التّلاميذ القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني					
٤	يتيح الفرصة للتّلاميذ لاستعمال الأنماط اللّغويّة التي درسوها في كتاباتهم					
٥	يتيح الفرصة للتّلاميذ ليعبّروا عن أفكارهم بحرّيّة					
٦	يكسب التّلاميذ القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها					
٧	يدوّن الأفكار الجيّدة على اللّوح					
٨	يمنح التّلاميذ الفرصة لكتابة الموضوع بأنفسهم في الصّف					
٩	يدرّب التّلاميذ على استعمال علامات التّرقيم					
١٠	يتمكّن من تحقيق الأهداف التي خطّط لها					

ملاحظات : طريقة التّصحيح التي يتبعها المعلّم في تصحيح التّعبير

( ) ـ التصحيح الذّاتيّ

( ) ـ تصحيح التّلميذ دفتر أحد زملائه

( ) ـ المعلّم يصحّح أمام التّلاميذ

( ) ـ يجمع المعلّم كرّاسات التّلاميذ ليصحّحها خارج الصّف

ملحق رقم (٢)

الأداة الثانيّة ــ نصّ اختبار الكتابة بخطّ النّسخ

نصّ الكتابة المعدّل

كان أبو طلحة الأنصاريّ يملك أموالاً كثيرة، وكانت أحبّ أمواله إليه أرض تقع قرب المسجد، وكان رســول الله ــ صلّى الله عليه وسلّم ــ يدخلها ويشرب من مائها الطّيب والعذب ، فلمّا نزلت الآيات تحثّ على التّبرع بأحسن ما عند الإنسان، صدّق أبو طلحة الحقّ، وخرج من داره، وقسّم هذه الأرض في القربى وبني العم .

الأداة الثالثة ــ نص اختبار الإملاء

الإملاء في صورتها النّهائيّة (بعد التعديل)

نَزَلَتْ بِرَجُلٍ **ضَــائِقَةٌ** [١]. لكنه لَمْ يُظْهِرْ **تَأَلُّمًا**، إلاّ بَعْدَ أَنْ عَضَّـــهُ الْجُوعُ، **فَلَجَأَ** إِلَى جَارِهِ إِمَامِ الْمَسْجِدِ **يَسْأَلُهُ** الْمُسَـــاعَدَةَ **بِشَـــيْءٍ** مِنَ الطّعَامِ، ولَمَّا بَلَغَه رَآهُ مُنْشَــغِلاً، وَقَدْ **تَحَلَّقَ** حَوْلَهُ طَالِبُو الْعِلْمِ، وَدَارِسُو الْفِقْهِ، وحَافِظُو **الْقُرْآنِ** الذينَ **جَاؤوا** [٢]. إِلَيْهِ لِيَدْرُسُوا وَيَتَفَقَّهُوا، فَلَــمْ **يَجْــرُؤْ** عَلَــى الْكَلَامِ، ولَمْ يَدْنُ مِنْهُمْ، وَرَجَعَ إِلَى بَيْتِهِ **يَتَأَلَّمُ**، فَأَدْرَكَ الإِمَامُ حَاجَةَ الرَّجُلِ، وأَمْسَكَ **الْعَــصَا**، **وَمَــضَى** إِلَيْهِ لَيْلاً، وَأَعْطَاهُ كِيسًا **مَمْلُوءًا** بِالرِّيَالاتِ، لَمْ يُعْطِ أَحَدًا قَدْرَهَا قَطّ، **فَاطْمَــأَنَّ** الرَّجُــلُ، وَشَــكَرَ اللهَ **الرَّؤُوفَ**، وَتَوَجَّهَ إِلَى ابْنِهِ **قَائِلاً** : اسْعَ يَا بُنَيَّ لِعَمَلِ الْخَيْرِ، وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ، وَارْعَ حُقُوقَ الْجَارِ، أُسْوَةً **بِهَذَا** الإِمَامِ الْعَظِيمِ.

---

[١] وردت الكلمات (الصّعبة) الواردة بنصّ الإملاء البارزة جميعها في دروس القراءة للصّف الرابع الأساسيّ.

[٢] كتبت كلمة " جاؤوا " بهذا الشكل وفقا للمرجع الآتيّ : المركز العربي للبحوث التربوية، **دليل توحيد ضوابط الإملاء**، ١٢٥.

ملحق (٣)

جدول تصنيف الأخطاء الخطّيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

عيوب الكتابة	الخطأ	الحروف التي يظهر فيها	كلمات النّصّ
رسم الحرف	١ ــ إطالة تعريقة الحرف	بــ، تــ، ثــ، ح، هــ	أبو،كثيرة، تقع، التّبرع، بني.
	٢ ــ اتّخاذ الحرف شكل حرف آخر(المجموعة الأولى الخطأ فيها أكبر من المجموعة الثّانيّة)	ــ الهمزة، (ج ،ح،خ)، (د، ذ) ، (ر، ز) (ع، غ) ، (ك، ل) ــ (ص، ض) (ف، ق) ، (م، و)	أبو، الأنصاريّ، أموالاً، أمواله، أحبّ، إليه، أرض، مائها، خرج ،بأحسن،تحتّ، طلحة، المسجد، يدخلها، كان، نزلت، التّبرع،صدّق، الحقّ، فلمّا، قرب، وبني، ويشرب، وقسمّ
	٣ ــ كتابة التّاء والهاء المربوطتين بطريقة غير صحيحة	ــة ــ ــه	طلحة، أمواله، إليه، عليه
	٤ ــ كتابة حروف الإطباق بطريقة غير صحيحة	(ص، ض، ط، ظ)	الأنصاري، صلى، صدّق طلحة، الطّيب، الأرض
	٥ ــ رسم الحرف بالنّسبة لموقعه من الكلمة	ج، ح، خ، ي	أحب،طلحة، المسجد، خرج يدخلها، بأحسن، الحقّ، الأنصاري، يشرب، كثيرة،
	٦ ــ حذف جزء من الحرف	الهمزة، ج، ح، خ، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، م، و، لا	أبو، الأنصاري، أموالا، بني أمواله، أحب، إليه، أرض، مائها، بأحسن، طلحة، خرج، المسجد، يدخلها، التّبرع، قسّم، يملك، أبو، الإنسان
	٧ ــ رسم حروف تنزلق أعقابها أسفل السّطر أــ بمقدار نقطتين ب ــ أربع نقاط	ــ ر، ز، س، ش، ص، ض ، ق، ل، ن، ــ ــهــ، و، ي. ج،ح،خ،ع، غ،م	كان، أبو،الأنصاري، تقع، كثيرة، وكانت، أرض، من،قرب، داره، رسول، صلى، وسلم، يدخلها، ويشرب، مائها، والعذب، نزلت،على، التبرع، بأحسن

تابع ملحق رقم (٣)
جدول تصنيف الأخطاء الخطّيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ

عيوب الكتابة	الخطأ	الحروف التي يظهر فيها	كلمات النصّ
تابع / رسم الحرف	٨ ــ الخلط بين حرفين متشابهين	(ن، ق) ، (د،ر) (ص، ط) (فـ، ق)	(من، الحق ــ صدق (داره، الأنصاري، طلحة)
	٩ ــ كتابة الحروف المتوسّطة ذات الأشكال المتشابهة	ــفــ، ــقــ، ــعــ، ــغــ	تقع، العم، القربى
سنّ الحرف	١ ــ حذف سنّ حرف لا يستقيم إلا بها	ب، ت، ث، س، ش ص، ض، ن،، يــ	بني، تحث، كثيرة المسجد ، ويشرب، صدّق، الأنصاري، صلّى، كانت
	٢ ــ إضافة سنّ إلى حرف لا يحتاج إليها	ب، ت، ث، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، فـ، ق، ك، ل، م، ن، هــ ، يــ	أبو، عليه، وسلم، صلى، ويشرب، الأنصاري، وبني
نقط الحرف (الإعجام)	١ ــ خطأ في عدد النقط فوق الحرف أو تحته، بالزّيادة أو النّقصان	ب، ت، ث، ف، ق، ي	أبو، عليه، ويشرب، القربى
	٢ ــ إغفال وضع النقط فوق الحرف أو تحته	الياء المتطرّفة التاء المربوطة	في، بني، الأنصاري طلحة، كثيرة،
	٣ ــ إضافة نقط لحروف غير منقوطة	الألف المقصورة، الهاء المربوطة،	صلى، القربى أمواله، إليه، عليه، هذه، داره
	٤ ــ وضع النقط في غير مكانها الصحيح	جميع الحروف المنقوطة	تظهر في معظم كلمات القطعة
رأس الحرف	١ ــ انفراج رأس الحرف أو فرطحته	ــعــ، ــغــ ، ــع، ــغ	العمّ، العذب، يقع
	٢ ــ طمس رأس الحروف المفرغة (المفتوحة)	ص، ض، ط، ظ، فـ، ق، فـ،ق، م، مــ، هــ، ٥، ــهــ، و،	طلحة، الأنصاري، أبو أموالا، كثيرة، أحب، إليه، أرض، تقع، مائها،
	٣ ــ تفريغ رأس الحروف المطموسة	ــعــ، ــغــ، ــع، ــغ	تقع، العذب، العم

تابع / ملحق (٣)
جدول تصنيف الأخطاء الخطيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي

عيوب الكتابة	الخطأ	الحروف التي يظهر فيها	كلمات النّصّ
حجم الحرف	تكبير الحرف بشكل يعيق قراءته	أ،ج، ح، خ، ع، غ، ل،م.	أمواله، يقع، العمّ، التّبرع
عيوب تتعلّق بالكلمة نفسها	١ ـ التّداخل بين حروف الكلمة الواحدة	————	تظهر في الكتابة ككل
	٢ ـ ترك فراغ أو أكثر بين حروف الكلمة	————	تظهر في الكتابة ككل
	٣ ـ التّداخل بين حروف كلمة وكلمة أخرى	————	تظهر في الكتابة ككل
	٤ ـ حذف جزء من الكلمة	————	تظهر في الكتابة ككل
وصل الحروف ببعضها	١ ـ الوصل بألف التّعريف		الأنصاري، المسجد، الطيّب، العذب، الآيات التّبرع، الإنسان،الحق، الأرض، القربى، العم
	٢ ـ وصل (د، ذ، ر، ز) بما قبلها	ـد ، ـذ، ـر ، ـز	كثيرة، يدخلها، يشرب، نزلت، التّبرع
عيوب تتعلّق بالشّكل العام للكتابة	١ ـ عدم مراعاة الالتزام بنسق متّحد في الكلمات من حيث الصّغر والكبر	————	تظهر في الكتابة ككل
	٢ ـ عدم مراعاة البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة	————	تظهر في الكتابة ككل
	٣ ـ عدم مراعاة النّظافة في المادة المكتوبة	————	تظهر في الكتابة ككل
	٤ ـ الكتابة بخط كبير جدّا	————	تظهر في الكتابة ككل
	٥ ـ عدم ترك مسافة بين كلمة وأخرى	————	تظهر في الكتابة ككل

ملحق رقم (٤)

الأداة الرّابعة : استبانة تعرّف مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى بالتّعليم من وجهة نظر معلّمة المجال الأوّل

المجال	م	المهارة	درجة خطأ التلاميذ			
			بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة
المدّ	١	بالألف				
		بالواو				
		بالياء				
التنوين	٢	تنوين الفتح				
		تنوين الضّمّ				
		تنوين الكسر				
		تنوين الكلمات المنتهية بتاء مربوطة				
(ألِ) التّعريف	٣	اللام القمريّة				
	٤	اللاّم الشّمسيّة				
التاء آخر الكلمة	٥	التاء المفتوحة				
	٦	التّاء المربوطة				
الهاء المتطرّفة (المربوطة)	٧	التّمّييز بين الهاء المربوطة والتّاء المربوطة				
التّضعيف	٨	كما في : لمّا، إلا، قط، الطّعام				
الحروف المتشابهة كتابة	٩	مثل:(بـــ ـــ تـــ ـــ يـــ ـــ نـــ) (ص ـــ ض)، (س، ش)				
الحروف المتشابهة نطقًا	١٠	(ظ، ض) ـــ (س، ث) (ذ، ز) ـــ (س، ص)				
حروف تنطق ولا تكتب	١١	كما في : لكنه، بهذا، الله				
حروف تكتب ولا تنطق	١٢	كما في : جاؤوا، ليدرسوا، يتفقهوا				

تابع / ملحق رقم (٤)

الأداة الرّابعة : استبانة تعرّف مظاهر الضّعف في الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى بالتّعليم من وجهة نظر معلّمة المجال الأوّل

المجال	م	المهارة	درجة خطأ التّلاميذ			
			بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة
الزّيادة	١٣	الألف الفارقة				
الألف المتطرّفة	١٤	الألف المقصورة				
	١٥	الألف القائمة				
الهمزة أول الكلمة	١٦	همزة القطع				
	١٧	همزة الوصل				
الهمزة وسط الكلمة	١٨	كتابتها على الألف				
		كتابتها على الواو				
		كتابتها على الياء				
الهمزة في آخر الكلمة (المتطرّفة)	١٩	كتابتها على الألف،				
		كتابتها على الواو،				
		كتابتها على السّطر				
الهمزة الممدودة	٢٠	كما في : القرآن، آلاء				
الحذف	٢١	حذف النّون في الجمع المذكّر عند الإضافة				
	٢٢	حذف حرف العلّة من فعل الأمر المعتل الآخر				
	٢٣	حذف حرف العلّة من آخر المضارع المجزوم مثل : لم يَدْنُ				

ملحق رقم (٥)

الأداة الخامسة :اختبار التّعبير لتلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ

اختبار التّعبير الكتابيّ

ضع بين القوسين علامة التّرقيم المناسبة

سَأَلَتْ خَدِيجَةُ أُمَّهَا : لِماذَا سُمِّيَ الْجَمَلُ بِسَفِينَةِ الصَّحْرَاءِ ( ) أجَابَتِ الأُمُّ : لأنَّهُ يَتَحَمَّلُ الْجُوعَ والعَطَشَ ( ) ولَهُ أخفَافٌ عَرِيضَةٌ تمَكِّنُهُ مِنَ الْمَشْيِ عَلى الرِّمَالِ ( )

فقالتْ خَدِيجَة : مَا أعْظَمَ قدْرَةَ اللهِ ( )

موضوع التّعبير الأول

اكتب أربع جمل عن أهميّة وسائل الاتّصال في حياة الإنْسان.

١ ـ ________________________

٢ ـ ________________________

٣ ـ ________________________

٤ ـ ________________________

موضوع التّعبير الثّانيّ

اكتب فقرة من ست جمل تعبّر فيها عن التّعاون بين أفراد أسرتك.

____

____

____

____

____

____

____

____

____

الملحق رقم (٦)

الأداة السّادسة : استبانة تعرّف أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر أفراد العيّنة

	الأسباب	درجة التأثير				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
	أفراد العيّنة	وليّ الأمر	مشرفة تربوية	مديرة	معلّمة أولى	معلمة مجال
	المجال الأوّل : منهج اللّغة العربيّة					
١	قلّة التّدريبات الكتابيّة في كتب اللّغة العربيّة الخاصّة بالحلقة الأولى					
٢	افتقار تدريبات التّعبير إلى التّدرّج المنطقيّ في عرضها، بحيث لا تبدأ بالسّهل وتتدرّج إلى الصّعب					
٣	كثرة عدد الدّروس في الفصل الدّراسيّ الواحد					
٤	قلّة مناسبة محتوى الكتاب المدرسيّ لمستوى التّلاميذ من حيث الخبرة والاستعداد					
	المجال الثّانيّ : النّظام المدرسيّ					
١	قلّة متابعة المعلّمة من قبل المشرفة التّربويّة					
٢	قلّة امتلاك مديرات المدارس لكفايات الإشراف التّربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات					
٣	قلّة امتلاك المشرفات التربويّات لكفايات الإشراف التّربويّ اللاّزمة لتطوير أداء المعلّمات					
٤	قلّة عدد أيام الفصل الدّراسيّ الواحد بحيث لا تتناسب مع حجم المنهج					
٥	التّرفيع الآليّ للتّلميذ من صفّ إلى آخر، دون امتلاكه المهارات اللاّزمة للكتابة					
٦	سوء اختيار المعلّمة الأولى للإشراف على معلّمات هذه الحلقة					

تابع / الملحق رقم (٦)

تابع / الأداة السّادسة : استبانة تعرّف أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر أفراد العيّنة

الأسباب		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
		درجة التأثير				
أفراد العيّنة		وليّ الأمر	مشرفة تربوية	مديرة	معلّمة أولى	معلّمة مجال
المجال الثّالث : البيئة المدرسيّة						
١	قلّة المسابقات الكتابيّة الّتي يشارك فيها التّلاميذ					
٢	زيادة عدد التّلاميذ في الصّف الواحد					
٣	قصور نظام التّقويم الممارس في المدرسة فيما يتعلّق بالأنشطة الكتابيّة					
٤	قلّة وجود الخطط العلاجيّة الّتي تتناولها المدرسة لمعالجة مظاهر ضعف التّلاميذ الكتابيّة					
المجال الرّابع : المعلّمة						
١	ضعف الإعداد الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمة					
٢	إسناد تدريس صفوف الحلقة الأولى لمعلّمات غير متخصّصات في اللّغة العربيّة					
٣	قلّة الدّورات التّدريبية الّتي تلتحق بها المعلّمات					
٤	قلة امتلاك معلّمة الحلقة الأولى لكفايات تدريس الخطّ والتّعبير الكتابيّ والإملاء					
٥	عدم تطبيق اختبارات لتشخيص مظاهر الضّعف الكتابيّ لدى التّلاميذ					
٦	ضعف المعلّمات لاستعمال التّهيئة اللاّزمة لدروس التّعبير الكتابيّ والإملاء والخطّ					
٧	قلة اهتمّام المعلّمة بالتّخطيط المسبق لدروس التّعبير الكتابيّ والإملاء والخطّ					

تابع / ملحق رقم (٦)

الأداة السّادسة : استبانة تعرّف أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر أفراد العيّنة

م	الأسباب	درجة التأثير				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
	أفراد العيّنة	وليّ الأمر	مشرفة تربوية	مديرة	معلّمة أولى	معلمة مجال
تابع / المجال الرّابع : المعلّمة						
٨	اقتطاع جزء من حصص اللّغة العربيّة لممارسة مهارات معيّنة على حساب مهارات الكتابة					
٩	ضعف تطبيق المعلّمة قواعد الكتابة العربيّة السّليمة					
١٠	ضعف النّظرة التّكاملية لدى المعلّمة عند تدريس مهارات اللّغة العربيّة المختلفة					
١١	إهمال بعض المعلّمات متابعة الواجبات المنزليّة الكتابيّة					
١٢	تجاوز المعلّمة عن أخطاء التّلاميذ وعدم تصويبها					
١٣	قلّة متابعة المعلّمة أخطاء التّلاميذ بعد تصويبها					
١٤	إهمال معلّمات المواد الأخرى تصحيح الأخطاء الكتابيّة للتّلاميذ					
١٥	قلّة التّدريبات التّطبيقيّة التي تقدّمها المعلّمة في أثناء تعليم الكتابة					
١٦	إغفال المعلّمة تنمية الميول الكتابيّة عند التّلاميذ					
١٧	قلّة التزام المعلّمة باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّدريس					
١٨	قلّة مراعاة المعلّمة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في أثناء التّدريس					
١٩	قلّة مراعاة المعلّمة لمستوى التّلاميذ في الكتابة عند تكليفه بالأعمال الكتابيّة					

تابع / الملحق رقم (٦)
الأداة السّادسة : استبانة تعرّف أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر أفراد العيّنة

م	الأسباب	درجة التّأثير				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
	أفراد العيّنة	وليّ الأمر	مشرفة تربوية	مديرة	معلّمة أولى	معلّمة مجال
تابع / المجال الرّابع : المعلّمة						
٢٠	ضعف توظيف المعلّمة لأساليب التّعزيز المناسبة					
٢١	تركيز المعلّمات على قطع المنهاج سواء امتلك التّلاميذ المهارة أم لم يمتلكوها.					
٢٢	زيادة نصاب المعلّمة من الحصص					
٢٣	تكليف المعلّمة بأعباء إداريّة					
المجال الخامس : التّلاميذ						
١	ضعف الإدراك الحسيّ لدى التّلاميذ					
٢	نقص الحصيلة اللّغوية عند بعض التّلاميذ					
٣	ضعف مستوى التّلاميذ في المهارات القرائيّة					
٤	كثرة غياب التّلاميذ عن المدرسة					
٥	إهمال التّلميذ تأدية واجباته المنزليّة					
٦	كثرة الواجبات المنزليّة المطلوبة من التّلاميذ في اليوم الواحد					
المجال السّادس : الأسرة والبيئة الاجتماعيّة						
١	تدني المستوى التّعليمي عند الوالدين					
٢	قلّة شعور التّلاميذ بالاطمئنان الأسري بسبب انفصال الوالدين					
٣	ضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المشاركة في المسابقات الكتابيّة					
٤	اهتمام بعض الأسر بتعليم الأبناء اللّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة العربيّة					

تابع / ملحق رقم (٦)

الأداة السّادسة : استبانة تعرّف أسباب الضّعف الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر أفراد العيّنة

م	الأسباب	درجة التأثير				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
	أفراد العيّنة	وليّ الأمر	مشرفة تربوية	مديرة	معلمة أولي	معلمة مجال
تابع / المجال السّادس : الأسرة والبيئة الاجتماعيّة						
٥	إهمال الأسرة متابعة الواجبات المنزليّة لأبنائها في بدء تعلّمهم المهارات الكتابيّة					
٦	قلّة اهتمام الأسرة بتوجيه الأبناء إلى تنظيم وقت فراغهم فيما يفيدهم					
٧	قلّة اهتمام الأسرة بالكشف المبكر عن السّمع والبّصر					
٨	ضعف التّنسيق والتّعاون بين الأسرة والمدرسة لحلّ مشكلات التّلاميذ الكتابيّة					
٩	أساليب الضّغط الّتي تتبعها الأسرة مع أبنائها لتعليم مهارات الكتابة في سنّ مبكّرة دون مراعاة استعداد الأبناء					
١٠	ضعف إدراك الأسرة لأهميّة ممارسة اللّغة العربيّة في الحياة اليوميّة					
١١	دخول التلاميذ إلى المدرسة مباشرة دون المرور بمرحلة رياض الأطفال					
١٢	تعدّد اللّغات المستخدمة في البيئة الاجتماعيّة والمدرسيّة					
١٣	تعدّد اللّهجات المستخدمة في البيئة الاجتماعيّة					
المجال السّابع : وسائل الإعلام						
١	نهج الكثير من وسائل الإعلام المرئيّة التى يشاهدها التّلاميذ إلى استخدام الكتابة الخاطئة					
٢	قلّة الاهتمّام الكافي من وسائل الإعلام المختلفة ببرامج تعليم اللّغة ومهاراتها وبخاصة الكتابيّة منها					

ملحق رقم (٧)

نموذجان متشابهان من أعمال تلميذين مختلفين في الصّف نفسه من المدرسة (س) يدلاّن على نقل موضوع التّعبير من اللّوح

" أكتُبُ بِأسْلوبي الفَوائِدَ التي اسْتَخْلَصْتُها مِنْ سيرَةِ العالِمِ الخَليلِ بْنِ أحْمَدَ الفَراهيدِيِّ ، وَأوَجِّهُها إلى زُمَلائي على شَكْلِ نَصائِحَ .

لا تهتم بالمال بل اهتم بطلب العلم
جد واجتهد لكي تصبح مثل الخليل بن احمد الفراهيدي
اكتشف موهبتك واستغلها في منفعة الوطن
كن مخلصا في عملك

أكْتُبُ بِأُسْلوبي الْفَوائِدَ الّتي اسْتَخْلَصْتُها مِنْ سيرَةِ الْعالِمِ الْخَليلِ بْنِ أحْمَدَ الْفَراهيدِيِّ ، وَأوَجِّهُها إلى زُمَلائي على شَكْلِ نَصائِحَ .

لا تهتم بالمال بل اهتم بطلب العلم
جد واجتهد لكي تصبح مثل الخليل بن احمد الفراهيدي
اكتشف موهبتك واستغلها في منفعة الوطن
كن مخلصا في عملك

لاحظ !

١ ــ أنّهما كتبا الموضوع نفسه

٢ ــ طريقة تصحيح المعلمة

٣ ــ خطّ التّلميذين

ملحق رقم (٨)
نماذج من الأخطاء اللغويّة في المستوى الصّوتيّ

رقم التلميذ	الجملة غير الصّحيحة	الصّواب	وصف الخطأ
٣	الإتصلات السّلكية أعرف أخبار أصدقائي	أعرف أخبار أصدقائي عن طريق وسائل الاتصالات.	تقصير الصّوت الطّويل
١١	مذياع ينقل لنا الأخبر	المذياع ينقل لنا الأخبار.	
١٤	الأنترنت لهو فوائد عددة مثل المعلومات	الإنترنت له فوائد عديدة.	
١٦	الهتف ينقل أتصلات الناس	يسهّل الهاتف الاتّصال بين النّاس.	
	الحسوب فيه برامج مفيده	في الحاسوب برامج مفيدة.	
١٠٢	نستعمل الفكس لي الطبعه	للطباعة.	إطالة الصّوت القصير
١٠٩	والحسوب يعالمن الطبه	يعلمنا	
١١٣	أهميّة الاتصال إذا كانة حريق نتصل بيرجل الإطفاء	من أهمية وسائل الاتصال أننا نتصل برجل الإطفاء في حالة حدوث حريق.	
١٥٣	لو لم يجد القمر الصناعي كان لا نعرف شئ عن أهلنا الذين يعيشون في دول أوخرى	أخرى	
١٥٧	تساعدون على حل المشكلات	تساعدنا وسائل الاتّصال على حل المشكلات.	
١٤	ــ نتصل عند الأخطار لى الشرطة بدلفون (بالتلفون)	نتصل بالشرطة بالهاتف (بالتلفون) عند حدوث الأخطار.	استبدال الدّال بالتّاء
٩٧	الهتف النقال ضروية لختمة الانسان	الهاتف النّقال ضروريّ لخدمة الإنسان.	استبدال التّاء بالدّال
١٥٥	عندما تكون جة سعبة في البيت الاطصال في الأم والأبي	عندما تكون في موقف صعب في البيت يمكنك الاتصال بالأم والأب.	استبدال السّين بالصّاد
١٧٩	إن أهمية الإتصال تجعلنا نتواسل	تساعد وسائل الاتّصال في التّواصل.	
٢١٧	نتحدذ على الصديق القديم (ذ، ث)	نتحدّث مع الصّديق القديم بالهاتف.	استبدال الذّال بالثّاء
١	الأنترنة نستفيد من معلوماته.	نحصل على المعلومات من (الإنترنت).	استبدال الهمزة المكسورة بالهمزة المفتوحة وبالعكس
٦٣	لوسائل الأتصالات أهمية عظمة في حياة الأنسان	لوسائل الاتّصالات أهميّة عظيمة في حياة الإنسان.	

ملحق رقم (٩)
نماذج من الأخطاء اللغويّة في المستوى الإملائيّ

رقم التلميذ	الجملة غير الصّحيحة	الصّواب	وصف الخطأ
٦٤	ان المذياع يطينا أخبارالبلدان الاخرا	إنّ المذياع يزودنا بأخبار البلدان الأخرى. (يعطينا)	حذف حرف من الكلمة
٤٢	نسطيع الأن تعبر الناس بأمور مختلفة (جملة لا معنى لها)	نستطيع	
٨٢	الأتصال بالناس والأطمنان عليهم. وفر لهم السعادة	والاطمئنان	
١٠٨	اذا لم يكون عندي هاتف وأدد ان اتصل به فيكني أستعمل الحاسوب	وأردت، فيمكنني	
٢٦٦	أهمية الئنترنة هي تقومابل البحوث وأزيدات المعلومات	وزيادة	زيادة حرف في الكلمة
٩٦	أسفيد من هاتف نقال للنتصالات	للاتصال	
١١٢	انتصلت حال اختي بل هاتف ثابت	اتصلت	
٦٤	ان المذياع يطينا أخبارالبلدان الاخرا	إنّ المذياع يزودنا بأخبار البلدان الأخرى.	استبدال الألف الليّنة بالألف المقصورة
٢٣٩	التلفار نرا الأفلام ورسومات والمسلسلات	نرى	
٥٦	أنا متواصلة (ص بدون سن) بلهاتف النقال	أتواصل مع زميلاتي بالهاتف النقال.	زيادة حرف الجر لـــ أل التعريف
٥٢	أهمية وسائل الأتصل لات تساعدنه في التـــنصال	الاتصالات	فصل ما يجب وصله
٧٤	يمكننا أن نسمع الأذاعة بل مذياع	بالمذياع	
٩٢	يساعدنا التلفون على الاتصال بل أهل نطمئن علي هم	عليهم	
١٨٢	وبواسطة الأتصال نستطيع اننقل الأخبار سعاد ومحزنة	نستطيع أن ننقل الأخبار السعيدة والمحزنة بوساطة الهاتف.	وصل ما يجب فصله
٢٧٨	إن القمر الصناعي ينقل إتصال مهمًا للبيوت	اتصالاً	التّنوين
١٧٦	الهتاف النقال يفيدونا وهاتف البيت طبعن يفيدونا	الهاتف النقال يفيدنا... إلخ	
٥٦	التلفاز يبث لنا الأخبار والمباريات وأشيائا	وأشياءً (وأشياءًا)	
١	الأنترنة نستفيد من معلوماته.	نحصل على المعلومات من (الإنترنت)	استبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة وبالعكس
٧	التلفاز يستخدم في مساهدت البرامج	نستعمل التلفاز في مشاهدة البرامج.	

ملحق رقم (١٠)
نماذج من الأخطاء اللّغويّة المستوى النّحويّ والصّرفيّ

رقم التلميذ	الجملة غير الصّحيحة	الصّواب	وصف الخطأ
٤	يحتاج الناس الهاتف في الإتصال	يحتاج النّاس الهاتف للاتصال بالآخرين.	استعمال حرف جر غير مناسب
٨٣	أتصل إلي اخواني بالهاتف	اتصّل بإخواني باستعمال الهاتف	
٨	يفيدني الحاسوب في ما أريد معلومات مبسطة	يفيدني الحاسوب في ما أريد من معلومات.	حذف حرف جر يقتضيه السياق
٥٣	وسائل الاتطلات الهاتف	يعدّ الهاتف من وسائل الاتصالات	
٢٤٥	يفدنا الهاتف لتصالات	يفيدنا الهاتف في الاتصال.	
	فواد الهاتف الأتصال في الأخرين	من فوائد الهاتف الاتصال بالآخرين	
٦	ويعرفون أخبارهم عن طريق الهاتف	نعرف أخبار الأهل عن طريق الهاتف.	بدء الجملة بحرف العطف
٢٩٠	ونقوم بطلب سيارة الإسعاف عند حدوث حريق	نتصّل بالهاتف لطلب سيارة المطافئ عند حدوث حريق.	
١٧٦	وهاتف البيت طبعن يفيدونا	إنّ هاتف البيت يفيدنا.	
٩٦	أسفيد من هاتف نقال للنتصالت	أستفيد من الهاتف النقال في الاتصال.	تـنكير ما يجب تعريفه والعكس
١٤	نتصل عند الأخطار لى الشرطة بدلفون	بالهاتف (بالتلفون)	
١١٢	انتصلت حال اختي بل هاتف ثابت	بالهاتف، الثابت	
٥٩	يصل التلفاز أخبارا جيدا	ينقل التلفاز أخبارًا جيّدة	المطابقة
٦٩	يصل التلفاز أخبر جديد	يبث التلفاز أخبارًا جديدة	
٩٧	الهتف النقال ضروية لختمّة الانسان (كتب الضاد مثل الخاء)	الهاتف النقال ضروريّ لخدمة الإنسان.	
٤	يشاهد الأسرة التلفاز عن البرامج المفيدة	تشاهد	إسناد ضمير غير مناسب للفعل
١٢٠	ـ إذا جاء لص في بيتنا نستطنع أن تتصل بالشرطي	نتصل	
٢٤٧	ونرسائل الرسائل ونتنقش باللموضع ونعرف ماذا ادرس الليوم	نرسل الرّسائل، ونتناقش بالموضوع، ونعرف من زميلاتنا ماذا درسنا اليوم عن طريق الإنترنت.	
١١٧	التلفز مفد لهم الناس	التلفاز مفيد للناس.	زيادة ضمير لا يقتضيه السّياق
٢٩٠	ونستطيع من خلالها أن نساعد المرضى بطلب المستشفى	نستطيع من خلال الهاتف أن نساعد المرضى بالاتصال بالطوارئ.	
٢٠	نكون في حاجة إلى الاتصل وترسيل الرسائل	إرسال	صياغة المصدر
١٨٢	وبواسطة الأتصال نستطيع اننقل الأخبار سعاد ومحزنة	ننقل الأخبار السعيدة والمُحزنة بوساطة الهاتف.	

الملحق رقم (١١)
نماذج من الأخطاء في المستوى الدّلاليّ

رقم التلميذ	الجملة غير الصّحيحة	الصّواب	وصف الخطأ
١	الأنترنة نستفيد من معلوماته	نحصل على المعلومات من شبكة المعلومات الدّولية (الإنترنت).	خطأ في ترتيب كلمات الجملة
٤	يشاهد الأسرة التلفاز عن البرامج المفيدة	تشاهد الأسرة البرامج المفيدة عن طريق التلفاز.	
٤٨	جمع عالم الإتصل لات قرية صغيرة	جعلت وسائل الاتصال العالم يبدو كأنه قرية صغيرة.	
١	الحاسوب نستفيد منه في طبع الأنشط وغير	نستفيد من الحاسوب في طباعة الأنشطة .	زيادة كلمة لا يتطلبها السياق
٣	أهمية التلفاز أن نتعلم منه الأشياء المفيدة مثل : الأخبار	نسمع الأخبار من خلال التلفاز.	
٩	التلفاز ينقل إلينا برامج تبث من أقطار الأقمار الصناعية	ينقل لنا التلفاز البرامج عبر الأقمار الصّناعية.	
٥٣	الأقمار الصّناعية ندخل منها الأنتريت	نوظف الأقمار الصّناعيّة في الإنترنت	استخدام كلمات عاميّة
٥٤	نستخدم الحاسوب في إخراج معلومة أو نطلع بحث	نستخرج	
٦٥	أستفيد من الرسائل مثل أنا مريضة أرسل لي صديقتي ثم تجي	فتأتي لزيارتي	
١١٢	الصندوق البريد إدخال رسائل لي تطريش الرسائل	إرسال	
٣	أهمية التلفاز أن نتعلم منه الأشياء المفيدة مثل : الأخبار	نسمع من التلفاز الأخبار.	استبدال فعل غير مناسب بفعل آخر مناسب للسياق
٧	يستخدم الكمبيوتر في الكتابة عليها	يستعمل (الكمبيوتر) في الطّباعة.	
٩	الأنترنت ينقل إلينا المعلومات	نحصل على المعلومات عن طريق الإنترنت.	
٢	الهاتف الإتصال من بلد إلى آخر	نستعمل الهاتف للاتّصال من بلد إلى آخر.	كتابة عبارات لا تفيد المعنى
٨٧	إذا تريد أن بأحد طمئن عليه	يمكنك استعمال الهاتف إذا كنت تريد أن تطمئن على ---	
٦١	الأنتنات يسعدنا في معلمت درسية	الإنترنت يساعدنا في الحصول على معلومات دراسيّة.	استبدال كلمة غير مناسبة بأخرى
٦٤	والتلفاز يجلب لنا العلوم والتسلية	التلفاز يبث لنا برامج العلوم والتّسلية.	
٧٢	التلفاز يبث لنا القنوات مثل : الأخبار والمباريات	يبث التلفاز إلينا برامج مفيدة مثل : الأخبار والمباريات.	
	الهاتف السلكي نستخدمه في نتصل بشرطة	نستعمل الهاتف للاتصال بالشرطة.	

قائمة المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة

١ ــ إبراهيم (أحمد سيّد محمّد). ــ " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى طلاب قسم اللّغة العربيّة بكليّات التّربية وبرنامج مقترح لعلاجها " . ــ **دراسات تربويّة** (القاهرة)، المجلد الرّابع الجزء ١٦، يناير ١٩٨٩، ص ٩٦ ــ ١٣٨.

٢ ــ إبراهيم (عبد العليم) . ــ **الموجه الفنيّ** : لمدرسي اللّغة العربيّة . ــ الطّبعة الرّابعة عشر [منقّحة ومزيّدة] . ــ القاهرة : دار المعارف، ١٩٩١ . ــ ٤٦٤ ص.

٣ ــ أبــو جاموس (عبد الكريم محمود) . ــ " مراجعة تقويميّة للأداء اللّغويّ لدى طلاب الجامعة : المشكلات والحلول "، ص١٠٧ ــ ١٤٢، **دراسات في تعلّم وتعليم اللّغات** : المؤتمر التّربويّ الأوّل، اتجاهات التّربية وتحدّيات المستقبل / كليّة التّربية. ــ لا طبعة. ــ سلطنة عُمان : جامعة السّلطان قابوس، ١٤١٨/ ١٩٩٧ ــ المجلّد الخامس، ٢٦٠ + ٤٣ ص.

٤ ــ الأسطل (إبراهيم حامد) . ــ **مهنة التّعليم** : وأدوار المعلّم في مدرسة المستقبل . ــ الطّبعة الأولى . ــ الإمارات العربيّة المتّحدة : دار الكتاب الجامعيّ، ٢٠٠٥ . ــ ٢٩٥ ص.

٥ ــ أبو العــزم (محمّد عبد الحميد) ، شحاتة (حسن). ــ **تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التّعليم العام في الوطن العربيّ**. ــ لا طبعة. ــ تونس : المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، ١٤٠٦/ ١٩٨٦. ــ ١٠٩ ص. (سلسلة النّهوض بتعليم اللّغة العربيّة.)

٦ ــ أبو علاّم (رجاء محمــود) . ــ **علم النّفس التّربويّ**. ــ الطّبعة الرّابعة. ــ الكويت : دار القلم، ١٤٠٧/ ١٩٨٦. ــ ٤١١ ص.

٧ ــ أبوعودة (عودة خليل) . ــ **تتبّع الأخطاء الكتابيّة عند طلبة الصّفوف الابتدائيّة الثّلاثة الأولى في محافظة عمّان العاصمة**. ــ أ ــ ي + ٩٤ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير: التّربية : الجامعة الأردنيّة، كليّة التّربية : ١٩٨٦.

٨ ــ أري (دونالد) وآخرون . ــ **مقدمة للبحث في التّربية** ؛ ترجمة سعد الحسيني. ــ الطّبعة الأولى . ــ العين : دار الكتاب الجامعيّ، ١٤٢٤/ ٢٠٠٤ . ــ ٦٤٢ ص.

٩ ــ أنيس (إبراهيم) وآخرون . ــ **المعجم الوسيط**. ــ الطّبعة الثّانية. ــ القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٢. ــ ١٠٦٧ ص.

١٠ ــ براون (هــ . دوجلاس). ــ **مبادئ تعلّم وتعليم اللّغة** ؛ ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشّمري. ــ لا طبعة. ــ الرّياض : مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، ١٤١٤/ ١٩٩٤ . ــ أ ــ ث + ٤٨٩ ص.

١١ ـ البرزنجيّ (هاشم بن عليّ بن علويّ) . ـ **مدى تمكّن تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ من مهارات التّعبير الكتابيّ اللاّزمة لهم** . ـ أ ـ ل + ١٣١ص مستنسخة.

رسالة ماجستير: التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية : ٢٠٠٦.

١٢ ـ البوسعيدي (سالم بن سبيت بن ربيع) . ـ **الأخطاء النّحويّة الشّائعة في التّعبير الكتابيّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة بسلطنة عُمان**. ـ أ ـ ف + ١٦٧ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير: التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية : صفر١٤١٩/ يونيو١٩٩٨.

١٣ ـ بسطا (لورنس) . ـ " ضغوط العمل لدى معلمي مرحلة التّعليم الأساسيّ : مصادرها والانفعالات النّفسيّة السّلبيّة المصاحبة لها " . ـ **مجلة دراسات تربويّة**، القاهرة، ١٩٩٠، ج ٣٠، ص ٣٩ ـ ٨٦.

١٤ـ جابر (وليد أحمد) . ـ **تدريس اللّغة العربيّة** : مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة. ـ الطّبعة الأولى. ـ عمّان : دار الفكر، ١٤٢٣/ ٢٠٠٢. ـ ٤٤٢ ص.

١٥ـ مؤسسة عُمان . ـ " تشكيل لجان لمتابعة الأداء اللّغويّ بالمدارس " . ـ **جريدة عُمان،** العدد ٩٧٨٠، ١٢/ مارس/ ٢٠٠٨، ص ٢.

١٦ ـ مؤسسة عُمان . ـ " دورتان تدريبيّتان في صعوبات التّعليم والتّربية الخاصّة " . ـ **جريدة عُمان،** العدد ٩٩٣٣، ١٢/أغسطس/ ٢٠٠٨، ص ٥.

ـ جمال مصطفى العيسويّ

١٧ ـ ________. ـ " العيوب الخطّيّة الشّائعة المعوقة للقراءة لدى تلاميذ التّعليم العام ومن يُعدّون لتدريس اللّغة العربيّة في المدينة المنوّرة ". ـ **دراسات في المناهج وطرق التّدريس**، القاهرة، العدد ٥٦، يناير١٩٩٩، ص١٩٣ ـ ٢٣٥.

١٨ ـ ________. ـ **طرق تدريس اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم الأساسيّ** : بين النّظريّة والتّطبيق . ـ الطّبعة الأولى . ـ الإمارات العربيّة المتّحدة : دار الكتاب الجامعيّ، ١٤٢٦/ ٢٠٠٥ . ـ ٣٤٥ ص.

١٩ ـ ________. ـ " فاعليّة استخدام القدح الذّهنيّ في تنمية بعض مهارات الطّلاقة اللّغوية وعلاج الأخطاء الإملائيّة لدى تلميذات الحلقة الثّانية بدولة الإمارات ". ـ **مجلة كليّة التّربية**، جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة، السّنة ٢٠، العدد ٢٢، ٢٠٠٥، ٩٧ ـ ١٣٢ ص.

٢٠ ـ جونسون (ديفيد) وآخرون . ـ **التّعلّم التّعاوني**؛ ترجمة مدارس ظهران الأهليّة. ـ الطّبعة الأولى . ـ المملكة العربيّة السّعوديّة : مؤسّسة التّركيّ، ١٩٩٥. ـ [١٧٦ + ٢٤ ص].

٢١ ـ الحراصي (سليمان بن حمود بن محمّد) . ـ **تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة في ضوء المهارات التّدريسيّة واللّغويّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان**. ـ أ ـ ف + ٢٥٦ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير: التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية : مارس ٢٠٠٢.

٢٢ ـ حمزة (محمّد رياض) . ـ " مراجعة لتقويم التّعليم "، **جريدة عُمان** . ـ العدد ٩٩٦٥، ١٣/ ٩/ ٢٠٠٨. ـ ص ٦.

٢٣ ـ خاطر (محمود رشدي) وآخر . ـ **تعليم اللّغة العربيّة والتّربية الدّينيّة**. ـ الطّبعة الأولى . ـ القاهرة : دار الثّقافة، ١٤١٠/ ١٩٩٠.

ـ حسن شحاتة

٢٤ ـ ____________ . ـ **أساسيّات التّدريس الفعّال في العالم العربيّ**. ـ الطّبعة الأولى. ـ القاهرة : الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ١٤١٣ / ١٩٩٣. ـ ٤٠٧ ص.

٢٥ ـ ____________. ـ **تعليم الإملاء في الوطن العربيّ** : أسسه وتقويمه وتطويره . ـ الطّبعة الثّالثة [مزيّدة ومنقّحة] . ـ القاهرة : الدّار المصريّة اللّبنانية، ربيع الثّانيّ، ١٤١٧/ سبتمّبر ١٩٩٦ .ـ ٢٠٩ ص.

٢٦ ـ ____________. ـ **تعليم اللّغة العربيّة** : بين النّظرية والتّطبيق . ـ الطّبعة الثّالثة [مزيّدة ومنقّحة] . ـ القاهرة : الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ١٤١٧/ ١٩٩٦. ـ ٤٤٨ ص.

٢٧ ـ حسين (مختار الطّاهر) . ـ **تعليم التّعبير الكتابيّ** ـ الطّبعة الأولى. ـ الرّياض : العبيكان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ . ـ ٢٧٤ ص.

٢٨ ـ حمدان (محمّد زياد). ـ **أدوات الملاحظة الصّفية** : مفاهيمها وأساليب قياسها في التّربية. ـ لا طبعة. ـ عمّان : دار التّربية الحديثة، ١٩٩٩. ـ ٢٠٥ ص.

٢٩ ـ الحيلة (محمّد محمود). ـ **مهارات التّدريس الصّفيّ** . ـ الطّبعة الأولى. ـ عمّان : دار المسيرة، ١٤٢٣ / ٢٠٠٢ . ـ ٤١٦ ص.

٣٠ ـ خرما (نايف) وآخر. ـ **اللّغات الأجنبيّة** : تعليمها وتعلّمها . ـ لا طبعة . ـ المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب : الكويت، شوّال ١٤٠٨/ يونيو ١٩٨٨. ـ ٢٧١ص . ـ (عالم المعرفة ؛ ١٢٦.)

٣١ ـ دالين (ديو بولد ب فان) . ـ **مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس**؛ ترجمة محمّد نبيل نوفل وآخرون، ـ لا طبعة . ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصريّة، ٢٠٠٣. ـ ٦٥١ ص.

٣٢ ـ الرّاجحي (عبده) . ـ علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة. ـ لا طبعة. ـ الإسكندريّة : دار المعرفة الجامعيّة، ١٩٩٨ . ـ ١٣١ ص.

٣٣ ــ رحاب (عبد الشّافي أحمد سيّد). ــ **تقويم مهارة الخطّ لدى تلاميذ الحلقة الثّانية من مرحلة التّعليم الأساسيّ**. ــ مستنسخة.

رسالة ماجستير : التّربية :جامعة أسيوط، كليّة التّربيّة، أسيوط : ١٤٠٤/ ١٩٨٤.

٣٤ ــ الرّشيد (حمد) . ــ " تعليم اللّغة الأجنبيّة بالمرحلة الابتدائيّة الإيجابيّات والسّلبيّات : دراسة استطلاعيّة " . ــ **رسالة الخليج العربيّ** (الكويت)، السّنة ١٩، العدد ٦٨، ١٤١٩/ ١٩٩٨، ص ٧٩ ــ ١٥٨.

٣٥ ــ الرّندي (ربيعة) ، وآخرون. ــ " التّهيئة النّفسيّة والاجتماعيّة لتلميذ الصّفّ الأوّل الابتدائيّ بدولة الكويت : دراسة ميدانيّة " . ــ **مجلة التّربية** ، الكويت، السّنة العاشرة، العدد ٣٢، يناير ٢٠٠٠، ص ٤ ــ ٢٤.

٣٦ ــ زايد (فهد خليل عبد الله) . ــ **الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة والأخطاء الإملائيّة الشّائعة عند تلامذة الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة، في منطقة (عمّان) وطرق معالجتها**. ــ أ ــ ط + ١٥١ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير : اللّغة العربيّة وآدابها : جامعة القدّيس يوسف، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، معهد الآداب الشّرقيّة، بيروت : ١٩٩٩.

٣٧ ــ زريق (معروف).ــ **كيف نعلّم الخطّ العربيّ** : دراسة تاريخيّة فنيّة تربويّة.ــ الطّبعة الأولى ــ . دمشق : دار الفكر، ١٤٠٥/ ١٩٨٥ . ــ ١٥١ ص.

٣٨ ــ الزّغلول (عماد عبد الرّحيم) . ــ **الإحصاء التّربويّ** . ــ الطّبعة الأولى . ــ عمّان : دار الشّروق، ٢٠٠٥ . ــ ٢٥٩ ص.

٣٩ ــ سالم (مهدي محمود) وآخر. ــ **التّربية الميدانيّة وأساسيات التّدريس**. ــ الطّبعة الثّانية. ــ الرّياض : مكتبة العبيكان، ١٤١٩ / ١٩٩٨ . ــ ٤٣٦ ص.

٤٠ ــ السّعدي (عماد توفيق)، وآخرون . ــ **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**. ــ الطّبعة الأولى. ــ إربد : دار الأمل، ١٤٠٢/ ١٩٩٢. ــ ١٨١ ص.

٤١ ــ سمك (محمّد صالح). ــ **فن التّدريس** : للّغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة. ــ لا طبعة. ــ القاهرة : الأنجلو المصريّة، ١٩٧٥ . ــ ٩٧٥ ص.

٤٢ ــ (السّيفي) راضي رحمة جبر. ــ **أثر أسلوبين تدريسيّين على تحصيل التّلاميذ في الإملاء** . ــ ٨٥ صفحة مستنسخة.

رسالة ماجستير : التّربية،المناهج وطرق التّدريس : جامعة بغداد : جمادى الآخرة ١٤٠٠/ نيسان ١٩٨٠.

٤٣ ــ شعراني (أمان كبّارة). ــ **تعليم اللّغة العربيّة** : في مدارس بيروت الرّسميّة . ــ الطّبعة الأولى. ــ بيروت : دار العلم للملايين، كانون الثّانيّ (يناير) ١٩٨١ . ــ ٥١٨ ص.

٤٤ ــ الطّائي (فاضل خليل) ، وآخرون. ــ " فاعليّة الطّريقتين الصّوتيّة والتّوليفيّة في المحصول اللّفظيّ والأداء التّعبيريّ لدى تلميذات الصّف الأوّل الابتدائيّ بمحافظة نينوى بالعراق ".ــ **المجلة التّربويّة** (الكويت)، المجلّد ٢٠، العدد ٧٩، جمادى الأولى ١٤٢٧/ ٢٠٠٦، ص ٢١١ ــ ٢٥٩.

٤٥ ــ طعمة (أنطوان) . ــ " علم جديد لتجديد التّعليم : تعلّمية المواد (نحو تعلّمية للّغة والأدب) "، ص ١٣ــ ٣١، **تعلّميّة اللّغة العربيّة**/ إشراف أنطوان صيّاح . ــ الطّبعة الأولى . ــ بيروت : دار النّهضة العربيّة، ١٤٢٧/ ٢٠٠٦ .ــ ج ١، ٣١١ ص.

٤٦ ــ طعيمة (رشدي أحمد) . ــ **مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسيّ** . ــ الطّبعة الأولى . ــ القاهرة : دار الفكر العربيّ، ١٤١٩/ ١٩٩٨ . ــ ١٨٣ ص.

٤٧ ــ عابدين (محمود عباس) ، رسلان (مصطفى). ــ **الأخطاء الإملائية الشّائعة لدى تلاميذ الصّفوف الثّلاثة العليا من المرحلة الابتدائيّة في سلطنة عُمان** : دراسة تشخيصيّة علاجيّة . ــ لا طبعة. ــ سلطنة عُمان : وزارة التّربية والتّعليم، ربيع الآخرة ١٤١٥/ ١٩٩٤. ــ ٢٠٣ ص.

٤٨ ــ عاشور (راتب قاسم) وآخر . ــ **المهارات القرائيّة والكتابيّة** : طرائق تدريسها واستراتيجيّاتها. ــ الطّبعة الأولى . ــ عمّان : دار المسيرة، ١٤٢٦/ ٢٠٠٥ . ــ ٣٦٨ ص.

٤٩ ــ عبّاديّ (عبد الرّؤوف صادق). ــ " بحث في تدريس الإملاء " . ــ **مجلة التّربية**، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، السّنة الثّانية عشر، العدد ١٤٧ ــ ١٤٩، سبتمبر ــ أكتوبر ــ نوفمبر ١٩٩٧، ص١٧٣ ــ١٧٧.

٥٠ ــ عبد الصّمد (عبد المنعم إبراهيم) . ــ " علاقة الكفاءة في اللّغة العربيّة بالكفاءة في المواد الدّراسيّة الأخرى في الحلقة الابتدائيّة " ، ص٢١٧ ــ ٢٢٩ ، **دراسات في تعلّم وتعليم اللّغات** : المؤتمر التّربويّ الأوّل، اتّجاهات التّربية وتحدّيات المستقبل/ كليّة التّربية. ــ لا طبعة. ــ سلطنة عُمان : جامعة السّلطان قابوس، ١٤١٨/ ١٩٩٧. ــ المجلّد الخامس، ٢٦٠ + ٤٣ ص.

ــ عبد الفتاح حسن البجّة

٥١ ــ ____________ . ــ **أصول تدريس اللّغة العربيّة** : بين النّظريّة والممارسة (المرحلة الأساسيّة الدّنيا) . ــ الطّبعة الأولى. ــ الأردن : دار الفكر، ١٤٢٠/ ٢٠٠٠. ــ ٦٨١ ص.

ـ عبد الفتاح حسن البجّة

٥٢ ـ ــــــــــــــــــ . ـ **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها**. ـ الطّبعة الأولى. ـ الإمارات العربيّة المتّحدة : دار الكتاب الجامعيّ، ٢٠٠١. ـ ٥٦٢ ص.

٥٣ ـ عبد الله (عبد الرّحمن صالح). ـ **البحث التّربوي وكتابة الرّسائل** . ـ الطّبعة الأولى. ـ الكويت : مكتبة الفلاح، ١٤٢٦ / ٢٠٠٦ . ـ ٢٤٨ ص.

٥٤ ـ عبد الله (عبد الرّحيم صالح) . ـ **تعليم اللّغة** : في منهج تربيّة الطفولة المبكّرة في المنزل والرّوضة والمدرسة . ـ الطّبعة الثّانية [مزيّدة ومنقّحة] . ـ الكويت : مكتبة الفلاح، ١٤٢٢ / ٢٠٠٢ . ـ ٤٥٤ ص.

٥٥ ـ عبد الله (فوزية محمّد موسى) . ـ **تحليل الأخطاء الشّائعة في التّعبير الكتابيّ عند تلامذة الصّف الثّانوي الأوّل في المدارس الحكوميّة بدولة الكويت** . ـ أ ـ ي + ١٤٥ ص. مستنسخة.

رسالة ماجستير : اللّغة العربيّة وآدابها : جامعة القدّيس يوسف، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، معهد الآداب الشّرقيّة، بيروت : ٢٠٠٣.

٥٦ ـ عبد الحفيظ (إخلاص) وآخرون . ـ **التّحليل الإحصائيّ في العلوم التّربويّة** . ـ لا طبعة . ـ القاهرة : مكتبة الإنجلو المصريّة، ٢٠٠٤ . ـ ٤٤٨.

٥٧ ـ العبدلي (سيف بن حمد خلفان).ـ **فاعلية استخدام استراتيجيّة التّعلم التّعاوني في التّعبير الكتابيّ لتلاميذ المرحلة الإعداديّة** . ـ أ ـ ر + ٢٣٦ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير: التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية : يونيو ٢٠٠٢.

٥٨ ـ عجاوي (محمود أحمد) وأبو هلال (ماهر) . ـ " أثر رياض الأطفال على التّحصيل الأكاديميّ في المرحلة الابتدائيّة ". ـ **المجلة العربيّة للتّربية** (تونس)، المجلّد ١٤، العدد ١، يونيو ١٩٩٤، ص ١٢٧ ـ ١٤٤.

٥٩ ـ عجيز (عادل أحمد محمّد) . ـ " أثر مستوى حفظ القرآن الكريم على التّحصيل في بعض مهارات اللّغة العربيّة " ، ص١ ـ ٥٠، **دراسات في تعلّم وتعليم اللّغات**/ كليّة التّربية . ـ لا طبعة. ـ سلطنة عمان : جامعة السّلطان قابوس، ٧ـ١٠ شعبان ١٤١٨ / ٧ ـ ١٠ ديسمبر ١٩٩٧. ـ المجلّد الخامس، ٢٦٠ + ٤٣ ص.

٦٠ ـ العدنانيّ (محمّد) . ـ **معجم الأخطاء الشّائعة** . ـ الطّبعة الثّانية [منقّحة] . ـ بيروت : مكتبة لبنان، ٢٠٠٣ . ـ ٣٥٩ + [٤] ص.

٦١ ــ العدويّ (خالد بن راشد). ــ " السّليميّ في حديث خاص لعُمان ٢ " . ــ **جريدة عُمـــان**، العدد ٩٩١٢، ٢٢/ يوليو/ ٢٠٠٨، ص ٩.

٦٢ ــ العزريّ (سيف بن ناصر بن سـيف) . ــ **تقويم الأنشـطة اللّغويّة المتضـمّنة فـي كتب اللّغة العربيّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في ضوء المهارات اللّغويّة الأساسيّة** . ــ أ ــ ط +١٧١ صفحة مستنسخة.

رسالة ماجستير : التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية : ١٤٢٤/ ٢٠٠٣.

٦٣ ــ عسـر (حسـني عبد الباريّ) . ــ **قضـايا في تعليـم اللّغـة العربيّـة وتدريسـها** . ــ لا طبعة . ــ الإسكندريّة : المكتب العربيّ الحديث، ١٩٩٩. ــ ٣١٤ ص.

ــ علي أحمد مدكور

٦٤ ــ ____________. ــ **تدريس فنون اللّغة العربيّة**. ــ لا طـبعة. ــ دار الشّـوّاف : الرّياض، ١٩٩١ م . ــ ٣٦٧ ص.

٦٥ ــ ____________. ــ " تدريس التّعبير بين الموضـوعات التّقليديّة والوظيفيّـة " . ــ **دراسات تربويّة**، المجلّد ٥، ١٩٨٨، ص ١٥٩ ــ ١٨٩.

٦٦ ــ عمّار (محمود إسماعيل). ــ **أخطاء الطّلاب الشّائعة في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها**. ــ الطّبعة الأولى. ــ المملكة العربيّة السّعوديّة : دار المسلم، ١٤١٥ ــ ١٦٠ص.

٦٧ ــ العميل (هدى محمّد) . ــ **دراسة لتقييم المنهج المطوّر لرياض الأطفال في سلطنة عمـان في ضوء معايير الجودة** . ــ الطبعة الأولى . ــ سلطنة عمان : وزارة التّربية والتّعليم واليونيسيف، ١٤٢٩هــ / ٢٠٠٨م . ــ ٧٧ ص.

٦٨ ــ عيسى (فارس محمّد) . ــ **دليل المعلّم في تعليم الخطّ العربيّ** . ــ الطّبعة الثّانيّة. ــ سلطنة عُمان : وزارة التّربية والتّعليم والشّباب، ١٤١١ / ١٤١٢، ١٩٩١ / ١٩٩٢. ــ ١١٧ ص.

٦٩ ــ الغتامي (سليمان بن سيف بن سالمين) . ــ **برنامج مقترح لعلاج الأخطـاء الشّـائعة في الإملاء لدى طلاّب المرحلة الإعداديّة بسلطنة عمان** . ــ أ ــ ع + ٣٦٨ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير : التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية والعلـوم الإسـلاميّة : ١٤١٦/ ١٩٩٥.

٧٠ ــ غناج (روزي) . ــ " التّدعيم : اسـتراتيجيّة في تعليم الكـتابة لمتعلّمات ومتعلّمي الحلقـة الأساسيّة الثّانية "، ص ٨١ ــ ١١٢، **تعلّميّة اللّغة العربيّة** / إشراف أنطوان صـيّاح . ــ الطّبعة الأولى . ــ بيروت : دار النّهضة العربيّة، ١٤٢٧/ ٢٠٠٦ . ــ ج ١، ٣١١ ص.

٧١ ـ الفيروز آباديّ (مجد الدين محمّد بن يعقوب) . ـ **القاموس المحيط** ؛ قدّمه محمّد عبد الرّحمن المرعشليّ. ـ الطّبعة الأولى. ـ بيروت : دار إحياء التّراث، ١٤١٧/ ١٩٩٧. ـ مجلّدان، ١ ـ ١٨٨٢ ص.

٧٢ ـ **القرآن الكريم** . ـ الطّبعة العاشرة. ـ دمشق : دار الفجر الإسلاميّ، ١٤٢٣/ ٢٠٠٠.

٧٣ ـ قورة (حسين سليمان) . ـ **تعليم اللّغة العربيّة** : دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة. ـ الطّبعة الثّالثة [مزيّدة ومنقّحة] . ـ القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٧ . ـ ٣٥٢ ص.

٧٤ ـ الكخن (أمين بدر). ـ " طريقة التّصحيح وتأثيرها في أداء التّلاميذ الإملائيّ " . ـ **مجلة الدّراسات**، مجلّد ١٠، العدد ١، حزيران ١٩٨٣، ص ٨١ ـ ١٠٩.

٧٥ ـ الكندريّ (عبد الله عبد الرّحمن) ، عطا (إبراهيم محمّد) ـ **تعليم اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة**. ـ الطّبعة الثّانية. ـ الكويت : مكتبة الفلاح، ١٤١٦ / ١٩٩٦.

٧٦ ـ مجاور (محمّد صلاح الدّين) . ـ **تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة** : أسسه وتطبيقاته . ـ الطّبعة الرّابعة. ـ الكويت : دار القلم، ١٤٠٣/ ١٩٨٣. ـ ٦٩٦ ص.

ـ محمّد دهيم الظّفيري

٧٧ ـ ____________ . ـ " الأخطاء الإملائيّة الشّائعة عند طلاب الصّفين الثّالث والرّابع من المرحلة المتوسطّة بدولة الكويت ". ـ **المجلّة التّربويّة**، المجلّد ١٦، العدد ٦٣، ربيع ٢٠٠٢، ص ١٩٣ ـ ٢٤٣.

٧٨ ـ ____________. ـ " الثّنائيّة اللّغويّة وأثرها على الثّنائيّ" . ـ **مجلة التّربية**، الكويت، السّنة التّاسعة، العدد ٢٨، يناير ١٩٩٩، ص ٨٦ ـ ١٠٥.

ـ محمّد رجب فضل الله

٧٩ ـ ____________. ـ **الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة**. ـ الطّبعة الأولى. ـ القاهرة : عالم الكتب، ١٤١٩ / ١٩٩٨ . ـ ٢٥٦ ص.

٨٠ ـ ____________. ـ **صعوبات الكتابة الإملائيّة**. ـ الطّبعة الأولى . ـ القاهرة : عالم الكتب، ١٤١٥ / ١٩٩٥ . ـ ٩٠ ص.

ـ محمّد عبد القادر أحمد

٨١ ـ ____________. ـ **طرق تعليم التّعبير**. ـ الطّبعة الأولى. ـ القاهرة : مطبعة النّهضة المصريّة، ١٩٨٥. ـ ٣٨٢ ص.

ــ محمّد عبد القادر أحمد

٨٢ ــ ــــــــــــــ. ــ **طــرق تعليم اللّغة العربيّــة للمبتدئين**. الطّبعــة لأولى. ــ القاهرة : مكتبة النّهضة المصريّة، ١٤٠٢ / ١٩٨٢. ــ ٢٣١ ص.

ــ محمود شاكر سعيد

٨٣ ــ ــــــــــــــ. " تقــويم الأداء الإملائيّ لتلاميذ الصّــفوف الابتدائيّــة العليا في المملكة العربيّة السّعوديّة " . ــ **رســالة الخلــيج العربيّ**، السّــــنة ١٧، العدد ٦٢، ١٤١٧/ ١٩٩٧، ص ١٧ ــ ٧٤.

٨٤ ــ ــــــــــ . ــ " طريقة التّدريس وأثرها في أداء التّلاميذ الإملائيّ". ــ **رسالة الخليج العربيّ**، السّنة ٩، العدد ٢٨، ١٤٠٩/ ١٩٨٩، ص ٥٩ ــ ٨٥.

٨٥ ــ محمود (صلاح الدّين عرفة). ــ **تفريد تعلّم مهارات التّدريس** : بين النّظريّة والتّطبيق. ــ الطّبعة الأولى. ــ القاهرة : عالم الكتب، ١٤٢٤ / ٢٠٠٥، أ ــ ز +٣٥٥ ص.

٨٦ ــ مصــطفى (عــبد الله على) . ــ **مــهارات اللّغــة العربيّــة** . ــ الطّبعــة الأولى . ــ دار المسيرة : عمّان، ١٤٢٣ / ٢٠٠٢ . ــ ٢٩٣ ص.

٨٧ ــ المعتوق (أحمد محمّد) . ــ **الحصيلة اللّغويّة** : أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها. ــ لا طبعة . ــ المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب : الكويت، ربيع الأوّل ١٤١٧ / آب ١٩٩٦ . ــ ٣٨٢ ص. ــ (عالم المعرفة ؛ ٢١٢ .)

٨٨ ــ معوّض (خليل ميخائيل) . ــ **سيكولوجيّة النّمو** : الطّفولة والمراهقة. ــ الطّبعة الثّانية. ــ دار الفكر الجامعيّ : القاهرة، ١٩٨٣. ــ ٤٤٥ ص.

٨٩ ــ مقلد (محمّد محمود). ــ " مشكلات ضــعف الطّلاب في التّعبير، تشــخيص وعلاج ". ــ **مجلــة رســالــة التّربيــة**، وزارة التّربيــة والتّعــليم والشّــباب، ســلطنة عُمــان، العــدد ٧، صفر ١٤١٠ / سبتمّبر ١٩٨٩، ص١٢٥ ــ ١٤٧.

٩٠ ــ مكتب التّربية لدول الخليج . ــ **دليل توحيد ضوابط الرّسم الإملائيّ للكتابة العربيّة**. ــ الطّبعــة الأولــى . ــ المركــز العربيّ للبحوث التّربويّــة لدول الخليــج : الكــويت، ١٤٢٧/٢٠٠٦ . ــ ١٥٤ ص .

٩١ ــ مورو (ليسلي مندل). ــ **تطوّر مهارتيّ تعليم القــراءة والكــتابة في السّــنوات الأولى**؛ ترجمة سناء شوقي حرب . ــ الطّبعة الأولى. ــ الإمارات العربيّة المتّحدة : دار الكــتاب الجامعيّ، ١٤٢٤ / ٢٠٠٤، ٨ + ٣٩٩ ص.

٩٢ ــ نجّار (فريد) . ــ **المعجم الموســوعيّ لمصــطلحات التّربيــة** . ــ الطّبعــة الأولى . ــ بيروت : مكتبة لبنان، ٢٠٠٣ . ــ ١١٠٣ ص.

٩٣ ــ نصر (حمدان علي). ــ " تقويم مستويات الكتابة التّعبيــريّة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسيّة بالأردن" . ــ **مجلة مركز البحوث التّربويّة** (قطر)، السّنة الرّابعــة، العدد السّابع، يناير ١٩٩٥، ص ١٩٩ ــ ٢٤٢.

٩٤ ــ نصــر الله (عمر عبد الرّحيم) . ــ **تدنيّ مستوى التّحصــيل والإنجاز المدرسيّ : أســبابه وعلاجه** . ــ الطّبعة الأولى. ــ دار وائل : عمّان، ٢٠٠٤ . ــ ٥١٤ ص.

٩٥ ــ نصيب (هلاهل جعفر) . ــ **فاعليّة دليل مقترح في تدريس كفايات التّعبير الكتابيّ على أداء تلميذات الصّفّ الثّالث الابتدائيّ بمملكة البحرين.** ــ أ ــ ل + ١٤٢ص مستنسخة.

رسالة ماجستير : التّربية : جامعة البحرين : يونيو ٢٠٠٢.

٩٦ ــ الهاشــميّ (عبد الله بن المسلّم) . ــ **برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الكتابيّ الوظيفيّ لدى طلاب الصّفّ الأوّل الثّانويّ** . ــ أ ــ ق + ٢٦٦ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير : التّربية : جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية والعلوم الإسلاميّة : ١٤١٦/ ١٩٩٥.

٩٧ ــ هجرس (مهديّ صالح) . ــ الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ الصّفوف الثّلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة أســـبابها ومقترحات علاجها " . ــ أ ــ ل + ٢١٢ +٦ + ٦ ص مستنسخة.

رسالة ماجستير : آداب في التّربية : جامعة بغداد، كليّة التّربية :حزيران ١٩٧٩ .

٩٨ ــ واينبرنر (سوزان) . ــ **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم في الصّفوف العاديّة**؛ ترجمة عبد العزيز السّرطاوي وآخرون. ــ الطّبعة الأولى . ــ الإمارات العربيّة المتّحدة : دار القلم، ١٤٢٢/ ٢٠٠٢. ــ ٤٠٣ ص.

٩٩ ــ وحدة القياس والتّقــويم ــ . " دراسة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة في المرحلتين الابتدائيّــة والإعداديّة " . ــ **مجلّة التّربية**، الكويت، السّنة السّادسة، العدد ١٩، أكتوبر١٩٩٦، ص٢٥ ــ ٦٣.

ــ وزارة التّربية والتّعليم (سلطنة عُمان)

١٠٠ ــ ________. ــ **أحبّ لغتي** : للصّفّ الأوّل، ج ١. ــ الطّبعة الثّانيــة. ــ سلطنة عُمان،١٤٢٧/٢٠٠٦ .ــ ١٨٣ص.

١٠١ ــ ________ . ــ **أحبّ لغتي** : للصّفّ الأوّل، ج ٢. ــ الطّبعــة الثّانيــة. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ .ــ ٢١٣ ص.

١٠٢ ــ ________. ــ **أحبّ لغتي** : للصّفّ الثّانيّ ج ١ . ــ الطّبعة الثّانيــة. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧/ ٢٠٠٦ .ــ ١٢٥ ص.

ــ وزارة التّربية والتّعليم (سلطنة عُمان)
١٠٣ ــ ___________ . ــ **أحبّ لغتي** : للصّــف الثّانيّ ج ٢. ــ الطّبعة الثّانيــة. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ .ــ ١٣٨ ص.
١٠٤ ــ ___________. ــ **أحبّ لغتــي** : للصّف الثّــالث ج١ .ــ الطّبعة الثّانيــة. ــ سلطنة عمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ . ــ ١٥٩ ص.
١٠٥ ــ ___________. ــ **أحبّ لغتي** : للصّــف الثّالث ج ٢ . ــ الطّبعــة الثّانيــة. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧/ ٢٠٠٦ .ــ ١٧٥ ص.
١٠٦ ــ ___________. ــ **أحبّ لغتي** : للصّــف الــرّابع . ــ الطّبعــة الأولــى. ــ سلطنة عُمان ، ١٤٢٦ / ٢٠٠٥ .ــ ١١٨ ص .
١٠٧ ــ ___________ . ــ **أحبّ لغتي** : للّصف الرّابع ــ الطّبعـــة الأولى . ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٦ / ٢٠٠٥ . ــ ١١١ ص.
١٠٨ ــ ___________. ــ **التّهيئة اللّغويّــة** : للصّف الأوّل . ــ الطّــبعة الثّــانية. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ . ــ ١٠١ص.
١٠٩ ــ ___________. ــ **دليل مدارس مرحلة التّعليم الأســاســيّ الصّفوف** من ١ ــ ٤ . ــ لاطبعة. ــ سلطنة عُمان : ١٩٩٨ . ــ ٢٠ ص.
١١٠ ــ ___________. ــ **دليل المعلّــم لمادة اللّغة العربيّــة للصّــف الأوّل** . ــ الطّبعة الثّانية. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ . ــ ١٦٨ ص.
١١١ ــ ___________. ــ **دليل المعلّم لمادة اللّغــة العربيّة للصّــف الثّانيّ**. ــ الطّبعة الثّانية. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ . ــ ١٤٤ ص.
١١٢ ــ ___________ . ــ **دليل المعلّم لمادة اللّغــة العربيّة للصّف الثّالث**. ــ الطّبعة الثّانية. ــ سلطنة عمان، ١٤٢٧ / ٢٠٠٦ . ــ ٢٠١ ص.
١١٣ ــ ___________. ــ **دليل المعلّم لمادة اللّغة العربيّة للصّــف الرّابع**. ــ الطّبعة الأولى. ــ سلطنة عُمان، ١٤٢٦ /٢٠٠٥ . ــ ١٥٦ ص.
١١٤ ــ ___________. ــ **الخطّ العربيّ للصّف الرّابع** . ــ الطّبعة التّجريبيّة . ــ سلطنة عُمان، ٢٠٠٣ . ــ ٥٠ ص.

ــ وزارة التّربية والتّعليم (سلطنة عُمان)

١١٥ ــ ــــــــــــــــــــــــ. ــ **الضّــعف القــرائيّ في الحلقــة الأولى من التّعليــم الأساسيّ بسلطنة عُمان** : مظاهره، أسبابه، ومقترحات عــلاجه. ــ لا طبعـــــة. ــ سلطنة عُمان، ٢٠٠٥ . ــ ١٦٧ص.

١١٦ ــ ــــــــــــــــ. ــ موقع الوزارة / http/ www.moe.gov.om.

ــ وزارة التّربيّة والتّعليم (المملكة العربيّة السّعوديّة) .

١١٧ ــ ــــــــــــــــ . ــ "التّعليم في فرنسا " . ــ **مجلة المعرفة**، الرّياض، العدد ٥٣، نوفمبر ١٩٩٩، ص٣٤ ــ ٥٠.

١١٨ ــ ــــــــــــــــ . ــ "التّعليم من حولنا "، (هولندا) . ــ **مجلة المعرفة**، الرّياض، العدد ٨١، مارس ٢٠٠٢، ص ١٠ ــ ٢٦.

١١٩ ــ ــــــــــــــــ . ــ " التّعليم من حولنا "، (سويسرا) . ــ **مجلة المعرفة**، الرّياض، العدد ٨٨، سبتمبر ٢٠٠٢، ص ١٠ ــ ٢٨.

١٢٠ ــ ــــــــــــــــ . ــ "التّعليم في تركيا " . ــ **مجلة المعــرفة**، الرّياض، العدد ٩٠، نوفمبر٢٠٠٢، ص ١٢ــ ٣٠.

١٢١ ــ ــــــــــــــــ . ــ "التّعليم من حولنا "، (الشّـــيك) . ــ **مجلة المعرفة**، الرّياض، العدد ١١٣، مارس ٢٠٠٢، ص ٦ ــ ٣٠.

١٢٢ ــ وونغ (هــاري ك) و ونغ (روزمــيري ت). ــ **كيف تكــون مدرّسًــا فاعلاً** ؛ ترجمــة ميسون يونس عبد الله . ــ الطّبعة الأولى. ــ غزة : دار الكتاب الجامعيّ، ١٤٢٣/ ٢٠٠٣ . ــ ٢٢ + ٤٤٨ ص.

١٢٣ ــ يونس (فتحي علي) . ــ " الكفايات التّدريسيّة اللازمة لمعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة " . ــ **مجلة دراسات في المناهج وطرق التّدريس** (القاهرة)، العدد ٤٨، إبريل ١٩٩٨، ص ٥٥ ــ ٨١.

٦٧٢٤٧٠

ثانيًا قائمة المصادر والمراجع الأجنبيّة

1- Al – Ajmi (Massoma Habib) . – **Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students in the Basic Education Schools in Oman.** - i - xi + 383 pages.

Ph.D Dissertation : Department of Education : University Of Bath : 2007.

2 – Graham (Judith) & (Alison) Kelly . - **Writing Under Control. -** Second Edition.- Great Britain : David Fulton, 2003. - 182 Pages.

3 – (Juel) Connie. - " Learning to Read and Write : Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grade " . – **Educational Psychology.** - Volume 80, number 4, December 1988, Page 736 – 444.

4 – (Myers) Julia & (Burnett) Cathy .- **Teaching English 3 – 11**. First Edition [Reprinted] .- London : Continum, 2006. – 274 Pages.

5 – (Stern) H. H . – **Fundamental Concepts of Language Teaching . –** Fifth Impression. – U .K : Oxford University , 1987 .- 582 Pages.

6 _ Teo (Adline) . –" Swell : A writing Method to Help English Language Learners ' , **English Teaching Forum** . – Vol 45, No 4, 2007.- Page 18 –25.

7 _ (wyse) Domnic . - **How to help your child read and write**. – First Edition. - England : Person Education, 2007. – 192 Pages.